



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL

GRAMÁTICA, LENGUA Y NACIÓN: POLÍTICAS DE LA
LENGUA EN COLOMBIA Y MÉXICO (1867-1910)

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

P R E S E N T A

LAURA MARCELA CASTIBLANCO ACOSTA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ROSA HERMINIA YÁÑEZ ROSALES

GUADALAJARA, JALISCO, FEBRERO DE 2025

Hoja de firmas

Dra. Rosa Herminia Yáñez Rosales

Dra. María Teresa Fernández

Dra. Angélica Peregrina

Dr. Óscar Saldarriaga

Agradecimientos

Ante la labor de un proyecto de esta magnitud es necesario reconocer la participación de aquellos que de una forma u otra aportaron a la consecución de este, uno de mis más grandes logros académicos. Por eso quiero agradecer de corazón a mi familia. Mis padres y mis hermanos, cada uno con su sabiduría, su disposición ilimitada, su cariño y su apoyo emocional, me permitieron avanzar a pasos agigantados, desde el inicio hasta el final, en lo que actualmente es esta tesis. A Martina, Jacobo, Vicente, Bruno y Mandala, que son parte de la familia, agradezco su ternura y su presencia porque en medio del juego me ayudaron a disipar las complicaciones y a pensar con claridad. También agradezco a Juan Pablo su compañía cargada de amor y sus conversaciones que tantas veces me sacaron de la monotonía académica para regalarme momentos de alegría y serenidad.

A la doctora Rosa Yáñez, le agradezco su sabia y tranquila orientación y, sobre todo, sus palabras acertadas que me dieron ánimo, serenidad y seguridad para continuar sin trabas ni enredos en esta investigación. El enriquecimiento del documento a través de datos, autores, finas observaciones y lecturas críticas, debo agradecerse a la doctora Teresa Fernández, a la doctora Angélica Peregrina y al doctor Óscar Saldarriaga, mi comité lector. A ellos y a mi directora también les agradezco su tiempo y sus valiosas enseñanzas. Al doctor Saldarriaga, en especial, ofrezco mi más profundo agradecimiento por su erudita asesoría. A él debo el análisis riguroso, la complejidad en los datos, las perspectivas novedosas y la solidez al argumentar. En mi trabajo como futura asesora aplicaré lo que aprendí de él: “la dulce exigencia”.

Finalmente, agradezco al CIESAS y a CONAHCYT por permitirme vivir cuatro maravillosos años en Guadalajara llenos de lecciones académicas y personales, conociendo investigadores, profesores, compañeros, amigos y funcionarios de la más alta calidad, y gozando del tiempo para la práctica científica. A todos, ¡gracias!

Resumen

Esta investigación traza un recorrido histórico por las políticas lingüísticas de Colombia y México entre 1867 y 1910, con un enfoque especial en la lengua castellana en la educación formal. Se trata de un estudio comparativo que emplea como eje analítico la Gramática, entendida como disciplina escolar, una asignatura que, debido a su relevancia en la construcción de la identidad lingüística, estuvo inmersa en intensos debates pedagógicos y políticos en el contexto de las naciones en formación. La comparación aborda la evolución de la Gramática en los niveles de primaria y secundaria, examinando cómo sus objetivos se tradujeron en el diseño de sus contenidos y la implementación de métodos específicos. Asimismo, se exploran los entornos políticos, académico-científico y pedagógico que moldearon y transformaron su carácter. A través del análisis de documentos oficiales, discursos, correspondencia de las élites intelectuales y materiales educativos como libros de texto y obras gramaticales, este estudio adopta una perspectiva centrada en la narrativa oficial del Estado, destacando similitudes y diferencias entre ambos contextos. Concluye que, mientras en Colombia la Gramática se orientó hacia el uso normativo y correcto del idioma, en México se adoptó un enfoque más práctico y funcional, reflejando las particularidades de sus respectivos proyectos educativos y nacionales.

Palabras clave: Gramática escolar, Colombia, México, castellano, educación, políticas lingüísticas.

Abstract

This research traces a historical overview of the language policies of Colombia and Mexico between 1867 and 1910, with a special focus on the Spanish language in formal education. It is a comparative study that uses Grammar as its central analytical framework, understood as a school subject. Due to its significance in the construction of linguistic identity, Grammar was at the center of intense pedagogical and political debates within the context of nation-building. The comparison examines the evolution of Grammar in primary and secondary education, analyzing how its objectives were reflected in the design of its content and the implementation of specific methods. Furthermore, it explores the political, academic-scientific, and pedagogical environments that shaped and transformed its character. Through the analysis of official documents, speeches, correspondence from intellectual elites, and educational materials such as textbooks and grammar works, this study adopts a perspective centered on the State's official narrative, highlighting similarities and differences between both contexts. It concludes that while Grammar in Colombia was oriented towards normative and correct language usage, in Mexico it took on a more practical and functional approach, reflecting the specificities of their respective educational and national projects.

Keywords: School grammar, Colombia, Mexico, Spanish language, education, language policies, comparative history.

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	iii
Resumen	iv
Abstract.....	v
Listado de tablas.....	9
Listado de ilustraciones.....	10
Notas preliminares.....	11
Introducción.....	16
Gramática escolar.....	22
Lengua, gramática y nacionalismo	28
La historia de las disciplinas y las políticas de la lengua	32
La historia y la educación comparadas.....	36
Fuentes de consulta	39
Estructura de los capítulos.....	41
Capítulo 1.....	45
Entre el progreso y la tradición	45
La batalla de las ideas políticas	46
El círculo de letrados.....	59
El legado español	72
Comentarios finales	81
Capítulo 2.....	84
El saber sobre el lenguaje	84
Pensar, hablar, representar.....	85
Cambiar, hablar, comparar.....	91
Coincidir sin contradicciones.....	97
Ir y venir: la oscilación de los gramáticos.....	105
Estudiar la diferencia para defender lo propio	109
Comentarios finales	123
Capítulo 3.....	125
Una gramática para la escuela.....	125
Los inicios	126
Transformaciones y consolidación	137
El Método	150
Comentarios finales	168
Capítulo 4.....	170

Leer y escribir: una cuestión de método.....	170
El trasfondo de leer y escribir	172
La relación entre la escritura y la lectura.....	174
El elemento orgánico.....	175
El tipo de marcha o procedimiento.....	180
Los objetos importan...y también las operaciones del “alma”	184
El mundo de la intuición.....	199
Comentarios finales	215
Capítulo 5.....	218
Perfeccionar la mente para lograr el progreso	218
Humanidades y ciencia: la lucha por el equilibrio	219
Castellano y más Gramática.....	227
El sueño de una Preparatoria útil.....	235
La gramática escolar en los libros.....	245
Comentarios finales	257
Capítulo 6.....	260
Habla culta y habla popular: dos propuestas para unir la nación.....	260
Ciudadanos ideales entre la literatura, la historia y la gramática.....	261
La lengua contra los dialectos y los usos legítimos	275
Controles y vigilancias. La buena pronunciación y el método científico	299
Comentarios finales	309
Conclusiones.....	312
Trayectorias y carácter de la Gramática escolar	312
Influencias y escenarios nacionales.....	320
Anexos	328
Anexo 1. Obras sobre lengua castellana publicadas entre 1865 y 1910 en Colombia, ordenadas por orden alfabético de autores.....	328
Referencias citadas	333
Fuentes primarias.....	333
Archivos y bibliotecas.....	333
Colombia.....	333
México	333
Archivos digitales.....	333
Hemerografía.....	334
Colombia.....	334
México	334

Fuentes impresas.....	335
Fuentes secundarias	343

Listado de tablas

Tabla 1. Relación de gramáticos colombianos.....	66
Tabla 2. Plan de estudios de 1892 de las Escuelas Normales de México.....	142
Tabla 3. Plan de estudios de 1886 de las Escuelas elementales de Colombia	145
Tabla 4. Plan de estudios de 1886 de la Escuela primaria superior de Colombia.....	146
Tabla 5. Cuadro comparativo de los métodos de lectura y escritura colombianos y mexicanos	214
Tabla 6. Plan de estudios de 1901 de Escuela Nacional Preparatoria	240
Tabla 7. Comparación Gramática de Caro y Cuervo y Gramática de De la Peña.....	256

Listado de figuras

Figura 1. Primer libro de instrucción objetiva de Eustacio Santamaría	188
Figura 2. Cartilla Objetiva de César Baquero	193
Figura 3. Método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero	210
Figura 4. Método de escritura-lectura de Enrique Rébsamen.....	213

Notas preliminares

Las propuestas de investigación de aquellos que nos lanzamos a un estudio de posgrado están llenas de buenas intenciones y también de temas ambiciosos, ciertamente, inabarcables. Cómo se transforman esas propuestas, qué trayectorias siguen, qué decisiones las atraviesan y cómo se convierten en sólidos proyectos que fundamentan las grandes o pequeñas investigaciones, son en sí mismos cuestionamientos investigativos que constituyen el resultado de los estudios. Y rastrearlos en retrospectiva es parte del ejercicio del investigador porque muestran aciertos, equívocos, enredos innecesarios y soluciones que solo el tiempo y el trabajo depuran, quedando apenas lo que asumimos como punto de partida y el aprendizaje científico. Lo siguiente, es el recorrido previo a esta tesis.

Hace cuatro años, pensaba en escudriñar una serie de archivos en los que esperaba encontrar datos sobre las producciones lingüísticas de los hablantes en las regiones colombianas a mitad del siglo XIX. Me interesaba ver cómo, a partir de ellas, se creó un imaginario de los usuarios del castellano, que le sirvió a la élite intelectual de ese país para establecer una diferencia con el otro, basada precisamente en el uso de la lengua. El proyecto cambió meses después ante la tentadora idea de trazar un cuadro comparativo entre Colombia, México y España, más o menos conservando el mismo tema, pero ahora focalizado en las lenguas “otras”, es decir, las que no eran el español y que eran habladas en los mismos territorios nacionales. La abrumadora labor de encontrar finas similitudes y contundentes diferencias, así como de comprender con detalle el contexto social, político y cultural de cada país, entre otros objetivos más, me hicieron desistir de tal empresa.

En una nueva reestructuración del proyecto opté por mantener la comparación limitada a Colombia y México, basada en la idea de que tenía más sentido trabajar solo dos contextos con una comparación más profunda. Eso sí, conservando los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX como periodo de estudio. Acto seguido, la pregunta fue, qué comparar. En mi horizonte investigativo y, según las versiones de mi proyecto, seguía latente el establecimiento de la diferencia entre “unos” hablantes cultos, ilustrados y con poder, y “otros” hablantes comunes, iletrados y poco civilizados, por no llamarlos “bárbaros”. Quería estudiar la diferencia

lingüística¹, aquella que al atender al uso de una lengua localiza a los hablantes en los márgenes o en el centro de la producción de la modernidad, en las regiones de lo natural (dialectos, lenguas indígenas y lenguas criollas) o en zonas culturalmente elaboradas (lengua nacional). Era una diferencia que desde el punto de vista lingüístico establecía un vínculo entre una lengua oficial y sus variantes, o entre lenguas de diferente status, y abordaba los aspectos estructurales, - variaciones en la pronunciación, diversidad en el léxico, o alteraciones en las construcciones gramaticales-, que definen la diferencia entre los dialectos o las mismas lenguas. Desde el punto de vista sociohistórico, esa diferencia también reflejaba una relación jerárquica entre los hablantes marcada por el uso de la lengua; uso que, a su vez, estaba regido por políticas de estandarización lingüística que buscaban la formación de la identidad nacional.

Algunas lecturas de Michel de Certeau sobre la política lingüística en Francia a finales del siglo XVIII me condujeron a la noción de "unidad nacional", en términos de cómo se cuenta su historia desde la variedad lingüística existente en una nación. Aquí surgió la lengua nacional, en la que se cuenta la historia de forma ordenada y, además, apareció el dialecto, "no como el lugar de la historia que se hace (región pasiva) sino como el lugar en el que se dibuja, en desorden, la historia de los otros."² Con estas ideas tracé como parte de mis objetivos estudiar los dialectos vistos por aquellas élites encargadas de construir la identidad nacional, basada en la producción de la diferencia poblacional y la ubicación de los hablantes "otros" en los contornos del centro del país.

Al estar ligados a un territorio más o menos delimitado, por fuera del centro "moderno", el análisis de los dialectos y de las lenguas indígenas y criollas, me permitía dar cuenta de una identidad otorgada a sus hablantes, a la vez que abría la posibilidad de ver una clasificación y jerarquización poblacional, características estas del proceso civilizatorio y pretendidamente inexistentes para aquel "romanticismo que imagina a las naciones como totalidades orgánicas, discretas y singulares."³ En este sentido, la diferencia poblacional que iba a analizar era aquella

¹ Juan Lodares se refiere a este fenómeno como *diferencia idiomática* y la define como "la tendencia de los grupos humanos a crear barreras, concretamente lingüísticas donde se da una situación de comunidad" Juan Lodares, "La comunidad lingüística en la España de hoy. Temas y problemas de Diferenciación cultural" *Bulletin of Hispanic Studies*. 82 (2005): 1- 16, en especial 3. (de Certeau 2008: 99).

² Michel de Certeau, Dominique Julia y Jacques Revel, *Una política de la lengua. La revolución francesa y las lenguas locales: la encuesta Gregorio* (México: Universidad Iberoamericana, 2008), 99.

³ Frida Gorbach, "La 'Historia nacional' mexicana: pasado, presente y futuro" en *Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contextos poscoloniales*, ed. Mario Rufer (México, editorial Itaca, 2012): 105- 122, en especial 111.

que, al considerar los grupos humanos, no examinaba solamente factores regionales, raciales, sociales y culturales, sino factores principalmente lingüísticos que, presuponía, ayudaron a reforzar la diferencia y en gran medida a definir la unidad colombiana y mexicana. Sobre este planteamiento, me propuse resolver las siguientes preguntas: ¿cuáles son los grupos poblacionales que constituyen la base de la producción de la diferencia lingüística? ¿qué lenguas y qué elementos lingüísticos de los dialectos son considerados para establecer las fronteras entre un grupo poblacional y otro? ¿cómo se producen esos grupos a partir del entrecruzamiento de esos elementos lingüísticos con otros rasgos (raciales, regionales, culturales, etc.) que definen la diferencia poblacional? ¿existe una jerarquización en estos grupos que dé cuenta de una organización social específica por cuenta del factor “civilización” o “modernización”? Y si es así, ¿cómo es esa jerarquía? En última instancia, ¿qué ventaja tiene separarse y crear diferencias lingüísticas?

Con estas bases, y un proyecto un poco más estructurado, me introduje en la primera etapa del trabajo de archivo. Encarar la realidad reflejada en los documentos históricos me obligó a aterrizar varias cuestiones al punto de tener que reformularlas. Había propuesto como eje de la comparación a los dialectos, incluyendo en esta categoría a las variedades del castellano y a las lenguas amerindias y criollas, pero lo que mostraban los archivos era una función diferenciada de la noción de dialecto en cada país. Mientras en Colombia se asociaba el dialecto principalmente a las variedades del castellano, en México se vinculaba, en particular, a las lenguas amerindias. Si bien mantuve el esquema comparativo de los dialectos, el hallazgo me condujo al cuestionamiento por el origen de tal diferencia en cada contexto, de lo que resultó un desplazamiento del foco hacia la noción de lengua castellana, dejando en segundo plano a los dialectos, y la necesidad de comprender con mayor detalle las ideas lingüísticas que predominaban en el pensamiento de la élite intelectual. Así, la élite empezó a adquirir mayor complejidad en mi investigación porque si al inicio solo se trataba de un grupo de intelectuales con poder para establecer diferencias entre unos hablantes y otros, ahora, también, era un grupo de expertos en las cuestiones del lenguaje.

Sin embargo, estudiar la élite en sí era importante porque fue la responsable de dirigir los proyectos de construcción del Estado-nación que se estaban gestando en Colombia y en México. A pesar de la distancia geográfica y de que, por supuesto, el desarrollo de la historia presenta condiciones particulares de desenvolvimiento social, político y cultural, los dos casos tenían un proyecto político común liderado este grupo de intelectuales políticos para quienes la lengua

castellana tenía un significado especial en el propósito de homogeneizar a la población. Las élites pensaban el castellano como un *modelo lingüístico*, una especie de mecanismo que absorbía a las demás lenguas, a pesar de reconocer su existencia, o un tipo de instrumento de lucha en contra de las lenguas y de las otras variedades del castellano presentes en el mismo territorio. En el caso de México, tal grupo de pensadores se interesó en fundar la nación a partir del mestizaje, un entrecruzamiento racial que implicaba también una mezcla cultural. Aquí debo decir que empecé a escribir las primeras versiones de esta tesis sin entender muy bien cómo se reflejaba esa mezcla en el campo lingüístico. Mis hipótesis al respecto tan solo postulaban a la lengua española como el elemento de mayor importancia en el entrecruzamiento, dado que la misma élite la consideraba “la única lengua de civilización” aduciendo “su larga tradición literaria que la hacía partícipe de la cultura occidental.”⁴ Las comprensiones de la “mezcla” reflejada en el castellano vinieron después de explorar cómo se entendió el legado español en la formación identitaria de la nación y qué lugar le correspondió al castellano en tal formación.

En el caso colombiano, la élite mostraba una marcada tendencia al hispanismo y una afición al estudio científico de las lenguas, lo que la llevó a fundar el nacionalismo colombiano en el uso correcto del castellano. En relación con este uso, de nuevo, mis primeros planteamientos lo explicaban solo por el vínculo que se quería conservar con la política lingüística normativa proveniente de España. Pero el avance en la investigación, dedicada en este punto a la apropiación de las corrientes de pensamiento sobre el lenguaje por parte de la élite intelectual y a su articulación con las creencias religiosas de esta misma élite, fue revelando la complejidad que se hallaba en la prescripción del castellano. La dirección de la élite colombiana y mexicana en la construcción de sus respectivas naciones, desde luego implicó su participación en las políticas lingüísticas y educativas que rigieron entre 1867 y 1910; políticas que, en mi estudio, se sumaron al cuadro comparativo, convirtiéndose en la categoría más apta para analizar la planificación lingüística en torno a los objetivos de la nación y su propagación en el sistema educativo, el mayor órgano de difusión de las disposiciones del Estado-nación.

La segunda etapa del trabajo de archivo también fue reveladora. Entre Leyes, decretos, discursos, reglamentos, planes de estudio y programas curriculares, empecé a encontrar ciertos énfasis repetidos en la enseñanza del castellano que marcaban una ruta de análisis mucho más

⁴ Bárbara Cifuentes y María del Consuelo Ros, María del Consuelo. 1993. “Oficialidad y planificación del español: dos aspectos de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX” (Políticas del lenguaje en América Latina), *Iztapalapa*, 29 (1993) 135-146, en especial 136.

fina y sutil que el grueso de la lengua castellana. Desde luego, el estudio ya se encontraba en un marco analítico mejor delimitado y focalizado en el cual podía examinar qué impacto tenían las políticas lingüísticas en el sistema escolar y cómo se ajustaban, acomodaban y transformaban al entrar en los currículos escolares. Ubicada allí la investigación, un último paso me condujo a la delimitación espacial, temática y conceptual que es la base del presente estudio.

Tratándose de políticas de la lengua, el lugar más obvio de la escuela al que llegaron con más propósito tales políticas fueron las materias curriculares encargadas de enseñar la lengua que se buscaba instaurar como símbolo de la nación. Las asignaturas de castellano, designada, en su mayoría, con el nombre de “gramática” constituyeron el espacio de transición entre los intereses del Estado-nación y los objetivos propios de las asignaturas de gramática. Y aquí viene la problematización, porque, según André Chervel, si bien la escuela cumple una función social que la conecta con los propósitos de los proyectos nacionalistas, esta tiene su propia dinámica y es auténtica en la creación de contenidos escolares de la que se encargan, específicamente, las asignaturas.⁵ Esas asignaturas son denominadas por el mismo Chervel como disciplinas escolares y estudiarlas deja de lado la idea de que el sistema escolar es un receptáculo pasivo de los productos culturales de la sociedad y revela su carácter creador. El lector encontrará en el siguiente estudio que el lugar conceptual del que se desprenden las indagaciones históricas es, justamente, la Gramática como disciplina escolar. A partir de allí planteo el cuadro comparativo entre Colombia y México que permite vislumbrar las políticas de la lengua presentes en el ámbito educativo y rectoras del uso del castellano, así como seguir la configuración de dicha disciplina en los centros escolares y su trayectoria definida por las élites políticas y educativas de ambos países. En este sentido, y aproximándome a una historia social del lenguaje que explico en la introducción, los desarrollos incluidos en esta investigación cuentan una historia oficial, la del Estado-nación y las élites dirigentes, y deja para futuros estudios la historia social de la Gramática en las escuelas tan necesaria para examinar la cultura escolar recibida por estudiantes y maestros, y comprender en su totalidad cómo interviene esta disciplina en la historia cultural colombiana y mexicana. En suma, el presente estudio constituye, para los dos casos tratados, un aporte a la historia oficial y un complemento de la historia social de la enseñanza de la Gramática en las escuelas.

⁵ Ver André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación* 295 (1991): 59-111, en especial 68-69.

Introducción

No soy capitalina. Nací en una pequeña ciudad, a 124 kilómetros de Bogotá, donde se escucha con frecuencia pronunciar *najotros* por *nosotros* o *no jeñora* por *no señora*; donde se le dice *atortolao* al que está asustado y *atravesao* al que es atrevido; y donde tutear solo funciona para distinguir al foráneo. De mi forma de hablar solo me percaté cuando empecé a vivir en la capital. Gracias a la curiosidad, por no decir burla, de mis compañeras del colegio supe que el uso de la lengua era determinante en la identidad y que el “buen” uso tenía dueño. Pronunciar tal cual se escribe, utilizar las palabras adecuadas y diferenciar jerarquías sociales para tratar a alguien de “usted” o de “tú” eran parte de una variedad de lengua de la que los bogotanos parecían ser los propietarios. El resto éramos provincianos, amos de los usos incorrectos y machacados al hablar.

El asunto no era que mis clases de Español hubieran sido poco fructíferas. Al contrario, mi conocimiento gramatical sobre la lengua era amplio y en ocasiones sobrepasaba el de mis compañeras bogotanas. La cuestión, más bien, era que la gramática que me habían enseñado contenía formas con las que no me identificaba totalmente. Eran formas normativas que la escuela llamaba “correctas”, que por repetición aprendí a valorar, y que se reflejaban en los usos de los bogotanos. Entonces, la variedad capitalina tenía un prestigio que pasaba a sus hablantes sin mayor trabajo. Yo carecía de ese prestigio al igual que cualquiera que no fuera capitalino, aunque todos compartíamos el mismo saber sobre la lengua.

¿Cuánto esfuerzo invertía la escuela en la enseñanza de la gramática para hacerle entender a los aprendices que hablar “bien” era un mecanismo por el que se obtenía buena reputación? Si tener buena reputación era uno de los requisitos del ciudadano ejemplar, ¿aspirar a ser un ciudadano colombiano ideal implicaba una dura labor de corrección gramatical para asegurar los usos más cercanos a la norma? Que el tipo de gramática impartida en el sistema educativo fuera en su mayoría el del uso normativo no era un tema menor. A él también se asociaba el análisis gramatical que consistía en comprender el funcionamiento de la lengua. Hablar sin errores no era el resultado de aprender reglas aquí y allá; era cuestión de entender el sentido del orden de las palabras en una oración, de captar significados conforme a la ubicación de unidades grandes y pequeñas en una frase o de determinar cuál era la función de los vocablos en el discurso. Luego de los tediosos ejercicios de análisis gramatical, algo quedaba en la memoria que detectaba errores y autorizaba a sancionarlo sin saber cómo explicarlo. Todos éramos pequeños gramáticos en la práctica, pero no en la teoría. Había una enseñanza que mostraba resultados, un objetivo de la

educación que se cumplía y un fin de la nación ya conseguido: ser un buen hablante representante digno de la nación. ¿Sucedió lo mismo en otras naciones? ¿de qué dependía el valor otorgado a la lengua y al buen uso?

Pese a compartir la misma lengua, religión y varios rasgos culturales heredados de la época colonial, México tiene apreciaciones distintas sobre la lengua castellana. La diferencia en la concepción y tratamiento de las variedades de lengua (dialectos⁶) y el reconocimiento de otras lenguas distintas al español refleja particularidades reveladoras para los que estudiamos las lenguas y sus contextos de uso.⁷ Qué lenguas se imparten en la escuela, qué tipo de español se enseña en las aulas y a qué gramática atiende, son algunos cuestionamientos que suscita un ejercicio comparativo. Vuelvo a mi experiencia con el español que aprendí en la escuela, precisamente para preguntar si allí también existe el lazo que une la gramática con el prestigio y con el principio de ciudadanía. De nuevo, aparecen los objetivos de la educación, los propósitos de la nación, los intereses políticos y una historia donde todo comienza. ¿Qué procesos intervienen en la construcción de la gramática escolar propia como disciplina escolar encargada de materializar las preferencias políticas de la lengua en naciones que se encuentran en proceso de formación? Las naciones colombiana y mexicana son las que examino en esta investigación.

Después de la primera mitad del siglo XIX, Colombia y México vivieron un periodo compartido de hegemonía liberal caracterizado por introducir un modelo político fundamentado en una economía sujeta al mercado, una organización territorial federal, el respeto por la libertad individual en total apego a las leyes constitucionales y, sobre todo, la separación de la Iglesia y el Estado. Desde este marco, el liberalismo contribuyó a la formación de las nuevas naciones bajo el principio de defender la soberanía nacional y restarle poder a la Iglesia que hasta entonces

⁶ Por ahora aludiré a este término como “variedad de lengua regional”. Más adelante usaré *dialecto* para evocar el modo en que ciertos intelectuales, del siglo XIX y parte del XX, se referían a las lenguas amerindias, o incluso a las formas de habla generalmente producidas por hablantes pertenecientes a estratos socioculturales bajos. La mayoría de las veces esta palabra se usó, y aún se usa, con un sentido peyorativo. Sin embargo, los especialistas en dialectología adoptaron el término y lo definieron separándolo del significado social. Por ejemplo, el reconocido dialectólogo José Joaquín Montes lo entiende como “una variedad parcial de un conjunto lingüístico-estructural sistémico” Ver, José Joaquín Montes, *Dialectología general e hispanoamericana* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995), 50.

⁷ Desde 1921, periodo posrevolucionario, las políticas educativas han incluido progresivamente a los pueblos originarios en el sistema escolar a través de procesos que van desde la castellanización, pasando por la alfabetización bilingüe y bicultural, la educación intercultural y bilingüe) que pretendía la interculturización de los sistemas educativos, hasta la apertura de una asignatura estatal elegible llamada “lengua y cultura indígena” en la que se permite a las escuelas en los niveles de secundaria impartir contenidos en lengua indígena cuando al menos el 30% de los estudiantes son indígenas. Ver, Anne Julia Köster, “Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística”, *Alteridad. Revista de Educación* 11. 1 (2016): 33-52.

había dominado la educación. Por eso, en ambos países se expidieron leyes orgánicas de Instrucción Pública con principios ordenadores como la obligatoriedad y el laicismo. La gratuidad solo aplicó para el caso de México pues en Colombia este beneficio únicamente se otorgó a los estudiantes cuyos padres fueran “extremadamente pobres”.

Las reformas educativas plantearon nuevas perspectivas sobre la creación de un sistema escolar cuyo principal propósito fue la construcción de la futura ciudadanía a través de valores alejados de los preceptos religiosos. Ante esto, el conservadurismo, representante político de la Iglesia, se pronunció con distintas intensidades en cada país. La historiografía colombiana registra una oposición sistemática al modelo liberal por parte de grupos conservadores.⁸ Su proyecto político defendía la unión de la Iglesia y el Estado e incluso proponían a la Iglesia como rectora frente al poder civil y a la religión católica como fundamento del orden social.⁹ La discrepancia bipartidista se convirtió en un conflicto violento que desembocó en dos guerras civiles (1876 y 1885) y en el establecimiento de un nuevo orden político en 1886 que impactó a la educación. Por el contrario, la historia mexicana de la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó por un continuismo liberal. El periodo conocido como Porfiriato (1876- 1910) heredó los principios liberales instaurados por Benito Juárez en 1867, responsable de debilitar la participación de los conservadores en las decisiones del Estado y decretar una educación regida por la Ilustración.

Durante el Porfiriato, hubo un avance significativo de la educación derivado de un ambiente político pacífico y un crecimiento económico que permitió la inversión en varios sectores de la población. La táctica de conciliación con la Iglesia católica, los conservadores y ciertos líderes regionales le permitió a Porfirio Díaz avanzar en su programa político sin mayores obstáculos y sostenerse en el poder por más de 30 años. Gracias al cese de los conflictos la economía del país entró en auge impulsando la minería, la ganadería, la producción artesanal y, sobre todo, la producción agrícola. La inversión de capitales extranjeros, principalmente

⁸ Aunque la opinión pública se encontraba ya organizada en partidos, existían al interior del grupo liberal y conservador subgrupos con divergencias políticas, entre otras razones porque sus ideologías “no estaban claramente diferenciadas ni representaban intereses de clase homogéneos”. Ver Jaime Jaramillo, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (Bogotá: Planeta, 1996), 46.

⁹ Ver Jaramillo, *El pensamiento colombiano*.

Europeos, condujo al desarrollo de la industria textil y petrolera, y a la construcción de ferrocarriles que trazaron nuevas vías de comunicación y transporte a nivel nacional.¹⁰

Con todo, la desigualdad en este periodo fue evidente en México. Privilegiar a los sectores más favorecidos de la sociedad urbana tuvo la contrapartida de abandonar a la población indígena, campesina y obrera de las regiones manteniéndola al margen de los progresos técnicos y sociales que se daban en la época.¹¹ La clase media, entre tanto, se dedicaba al comercio, a las labores artesanales o se empleaba en algunos puestos públicos. Estas fueron diferencias sociales que también se reflejaron en las posibilidades de acceso a la educación, como lo muestro en algunos capítulos. Pese a ser una administración de "Dominio unipersonal" Díaz contó con un equipo de especialistas en diversas materias que, al conformar secretarías, definieron el rumbo de la nación en varios aspectos, incluida la organización del sistema escolar.

La situación en el contexto colombiano era similar en cuanto a la desigualdad. Más que el reordenamiento político buscado por las guerras civiles, estas tuvieron el efecto de empobrecer aún más al país y ahondar la diferencia entre las clases sociales. La mayoría de la población habitaba en zonas rurales y se dedicaba a actividades principalmente agrícolas. "Como consecuencia de este tipo de estructura, que no generaba alto valor agregado, la productividad era baja".¹² Aun así, la economía, sobre todo en las últimas décadas del siglo XIX, se benefició de la industrialización, la urbanización, la inversión extranjera y de la apertura al mercado mundial. Hubo un incremento en las exportaciones del tabaco, el oro, la quina y, especialmente del café, que tuvo un crecimiento acelerado en los ochenta y los noventa.¹³ La importancia que tuvo el café en la economía nacional evidenció la realidad de que "más allá de la lucha por los

¹⁰ Salomón Kalmanovitz ofrece una explicación a este auge económico desde el vínculo que se trazó con escenarios económicos a escala global. Existen, así, "evidencias de que en México y la Nueva Granada la última fase del imperio español en ultramar fue próspera, y de que la Independencia produjo una grave contracción económica que sólo superaron los países que entraron primero a la globalización, hacia 1860, y México sólo con el porfiriato (1870-1910)". Ver Salomón Kalmanovitz, "Consecuencias económicas de la independencia en Colombia" *Revista de Economía Institucional*, 10. 19 (2008): 207-233. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962008000200009 (Fecha de acceso: 3 de mayo de 2023).

¹¹ Alonso Rea, *Historia de México* (2017), <https://sites.google.com/site/historiademexicoems/3-1-orden-y-progreso/3-1-1-el-porfiriato-caracteristicas-economicas-politicas-y-sociales> (fecha de acceso: 4 de mayo de 2023); Alonso Rea, "3.1.1 El Porfiriato. Características económicas, políticas y sociales," *Scribd*, [sin fecha], <https://es.scribd.com/document/497279361/3-1-1-El-Porfiriato-Caracteristicas-economicas-politicas-y-sociales-Historia-de-Mexico>. (Fecha de acceso: 4 de mayo de 2023).

¹² María Ramírez e Irene Salazar, "El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos?" *Seminario internacional sobre Historia Económica en Colombia en el siglo XIX* (Bogotá: Banco de la República, 2007), 1-72, en especial 27.

¹³ Ver Marco Palacios, *El café en Colombia 1850-1970: una historia social, económica y política* (México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2009) 4ª edición, 116.

puestos administrativos, se trataba también de controlar el Estado para dirigir su política económica”.¹⁴ En ello tuvieron especial participación los conservadores, y algunos liberales moderados, que habían llegado al poder desde 1886 marcando el inicio de un periodo histórico conocido como La Regeneración. A partir de la promulgación, en ese mismo año, de una nueva constitución, se restableció el vínculo con la Iglesia católica y la educación quedó a su cargo.

Con las nuevas disposiciones constitucionales, el gobierno regeneracionista colombiano ordenó que “la instrucción primaria costeada con fondos públicos sería gratuita pero no obligatoria, la educación debía ser, por tanto, obra tan solo de los particulares [...] el papel del Estado era el de actuar allí donde no llegaba o no se interesaba por llevar la iniciativa privada”¹⁵. Y para ello asumió las labores de inspección y vigilancia, aprovechando que el poder ahora estaba centralizado. En cuanto al tipo de educación impartida, se diseñaron programas para transmitir el saber científico e inculcar los valores morales a través de la enseñanza de la fe católica, como una forma de contrarrestar el materialismo al que estaban expuestos los aprendices. Conjuntar la ciencia y la religión en un solo discurso académico fue una estrategia sutil y hábilmente elaborada, sobre la cual la intelectualidad colombiana cimentó el progreso de la nación. Hubo, pues, una modernidad particular que se debatió entre las verdades de la fe y las científicas, impulsando en el sistema educativo, después de 1870, modelos pedagógicos novedosos, como el método pestalozziano, y teorías científicas del lenguaje, como la Filología Comparada.

Mientras esto sucedió en Colombia, en México se reafirmó la laicidad. En materia educativa, la presencia de pedagogos e intelectuales inscritos en el marco científico positivista aseguró triunfos “en la calidad. No en la cantidad. En números relativos más niños fueron a la escuela, pero el índice de alfabetismo apenas aumentó. El crecimiento se dio en los debates que transformaron y adoptaron como propia la modernidad”.¹⁶ Después 1882 el progreso de la educación se aceleró como resultado de expedir la Reforma educativa de 1888 y celebrar tres congresos pedagógicos. El Congreso Higiénico Pedagógico (1882), el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889) y el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890) tuvieron como objetivos la salud física del niño, la homogeneización y centralización de la educación elemental, y la organización de la Preparatoria con principios del método científico, respectivamente. Los

¹⁴ Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022), 52.

¹⁵ Martha Barrero, “*La educación en Colombia: periodo de la Regeneración*” *Paideia Surcolombiana* 1. 15 (agosto de 2010): 125-133, en especial 131.

¹⁶ Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato* (México D. F.: El Colegio de México, 1993), 15.

congresos y la reforma plantearon rutas educativas renovadas y, para algunos, significó el inicio de la pedagogía mexicana. Desde entonces, el método de Pestalozzi, que había sido objeto de debate entre el círculo de pedagogos y que se había usado experimentalmente en algunos contextos escolares, se implementó oficialmente en las escuelas impactando significativamente los planes de estudio. Enseñar a leer y escribir con este método fue uno de los objetivos trazados por el Estado-nación, dada la idea de que los buenos resultados acelerarían los procesos de alfabetización. La Lengua Nacional, que incluía Lectura y Escritura, “fue la materia más importante, pues se consideraba el medio fundamental del pensamiento”.¹⁷

Algo en lo que coincidieron los pedagogos e intelectuales mexicanos y colombianos fue precisamente en el estudio de la lengua patria. Ella era esencial en la educación de la población y en la formación de la ciudadanía. Pero a diferencia de lo que se planteó en México, donde la importancia de la Lengua Nacional se matizó con la utilidad que ofrecía el resto del plan de estudios, en Colombia la enseñanza de la lengua se destacó entre las asignaturas porque fue “el núcleo de la identidad nacional [...] y la base del proyecto cultural conservador.”¹⁸ De allí, el interés por conservarla pura y uniforme, y exaltar sus virtudes a través del conocimiento que ofrecía su gramática. Hablar y escribir con corrección y propiedad el español fue el propósito de la intelectualidad de la época, por lo que se convirtió también en un objetivo educativo del cual tuvo que dar cuenta la asignatura de Gramática castellana.

Esta investigación examina el significado que tuvo la gramática, como disciplina escolar, en las políticas educativas de Colombia y México en una época en que la lengua se constituyó en el pilar de la unidad nacional. Analizar la estructura interna y los procesos de emergencia, transformación y consolidación de esta disciplina explican las bases del nacionalismo de finales del siglo XIX y principios del XX, y la consecuente formación de los Estados-nación. En este sentido, es un estudio que aporta a la comprensión de desarrollos locales aparentemente únicos y desconectados, pero que en realidad han sido el resultado de acontecimientos internacionales que permearon las dinámicas nacionales. Adoptar modelos políticos, filosóficos, científicos o pedagógicos para el progreso de las naciones necesariamente plantea similitudes entre los países a donde llegan estos modelos, a reserva de las variaciones (diferencias) que surgen como consecuencia del desenvolvimiento interno de los territorios nacionales. Este trabajo también provee elementos históricos para entender la realidad actual de ambos países en cuanto a los

¹⁷ Bazant, *Historia de la educación*, 53.

¹⁸ Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura Nacional: la transferencia de la Ciencia del Lenguaje en Colombia, 1867-1911* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2018), 15-16.

procesos de enseñanza del castellano y la naturaleza del sistema escolar, los límites y carencias de la identidad nacional, y las concepciones propias, como sujeto hablante, frente al "otro".

Gramática escolar

Primero una aclaración. Que la gramática de las escuelas lleve el mismo nombre de grandes teorías lingüísticas con una trayectoria académica reconocida no significa que se trate de lo mismo. La gramática escolar tiene su propia configuración. Por el hecho de dirigirse a mentes infantiles o adolescentes su contenido se diseña según las habilidades que se les atribuye. Y si bien puede tomar algunos referentes de las elaboraciones científicas, no está en su naturaleza replicar el conocimiento tal cual reside en ellas. No es, pues, una teoría gramatical recortada o acotada. Ella existe porque hay un contexto que la hace aparecer: la escuela. En tanto que "disciplina escolar" se encuentra entre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que el cálculo didáctico se mide con cautela atendiendo a métodos que aseguren su comprensión.¹⁹

Con todo, su funcionamiento tampoco es completamente autónomo. Al ser parte de un plan de estudios se articula con otras disciplinas intercambiando saberes para que se refuercen desde otras perspectivas. Con ellas, también se disputan tiempos, horarios y jerarquías porque no todas tienen la misma relevancia ni desarrollan las mismas capacidades. Aun así, comparte con todas la intención de transmitir, de forma oculta, información que sobrepasa el conocimiento disciplinar y que define en gran medida el carácter de la educación. Por encima de los objetivos disciplinares y escolares se ubican los propósitos de la nación de formar individuos que sean capaces de leer los símbolos nacionales y la cultura ciudadana, se identifiquen con ellos y se comprometan con el progreso de la nación responsable de fabricar esos símbolos. Así que, además de ser entidades que enseñan contenido académico, las disciplinas escolares son "expresiones de determinadas esperanzas y estrategias culturales, y alquimistas [...] que transforman a los niños en ciudadanos valiosos y leales en el marco del sistema de valores de los respectivos Estados-nación".²⁰ Preciso, no se trata de información que recoge los valores

¹⁹ Ver André Chervel, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de educación* 295 (1991): 59-111, en especial 64.

²⁰ Daniel Tröhler, "La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional: Historia, perspectivas, beneficios y dificultades" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 21.1. (2017): 202-232, en especial 208.

nacionales y se añade al contenido de las disciplinas. Es el mismo contenido el que alberga los valores. De allí, el carácter idiosincrático de las enseñanzas escolares.

La gramática de escuela de finales del siglo XIX y principios del XX, en Colombia y México fue manifestación de ello. Tras conseguir la independencia ambos países tuvieron que forjar identidades propias. Las instituciones estatales que se crearon se encargaron de fundar el nacionalismo y su correspondiente ciudadanía, y de transmitirlos a los distintos sectores de la población. El sistema educativo no estuvo exento de la misión. Al contrario, se constituyó en una de las principales fuentes de creación del sentimiento nacional. A través de sus currículos se acogieron las políticas destinadas a formar la población que, a corto y largo plazo, sería la ciudadanía con la que avanzaron las naciones. Cada plan de estudio y cada asignatura fueron diseñados conforme a las necesidades de progresar. En ello participó la clase intelectual política y educativa interesada en desarrollar capacidades particulares en los aprendices mediante los saberes incluidos en las materias de enseñanza. A la gramática escolar le correspondió incentivar y “perfeccionar” la habilidad lingüística en español, vinculada a propósitos nacionales distintos, de acuerdo con el modelo de ciudadano que buscó cada país.

La fluctuante idea de la nación, derivada de los cambios políticos en el poder y la composición misma de las élites se tradujo en la poca estabilidad que tuvieron las políticas educativas y, en consecuencia, las disciplinas escolares. Las diferentes leyes y decretos introdujeron, sacaron, integraron y modificaron asignaturas de los currículos. El caso de la “Gramática” reflejó tal situación al transformarse significativamente, unas veces más que otras. Entre 1867 y 1910, periodo que abarca este estudio, esta disciplina cambió en repetidas ocasiones de nombre. “Gramática”, “Gramática castellana” “Español”, “Castellano” y “Lengua nacional” fueron algunas formas de llamar a la disciplina que en, general, fue responsable de enseñar el español como única lengua reconocida por el Estado-nación.

Denominar de una manera u otra la disciplina fue la consecuencia de eventos acumulados que desembocaron en reformas educativas, como expresión de un cambio en el modo de pensar la nación. En este estudio, selecciono las reformas que modificaron considerablemente el carácter de la gramática como disciplina escolar, especialmente en las escuelas de primaria, las escuelas normales y la secundaria (preparatoria) de Colombia y México. Para el caso mexicano, es preciso aclarar que la organización política en Estados federados limitó el alcance de dichas reformas al Distrito Federal y unos cuantos territorios que se encontraban bajo su administración. No obstante, luego de la celebración de los Congresos de Instrucción Pública,

en la que participaron delegados de los distintos Estados, algunas de las reformas educativas se introdujeron en los sistemas de enseñanza de las regiones, lo cual contribuyó a la nacionalización de ciertos procesos como el de la alfabetización.

En el caso colombiano, fueron importantes las siguientes reformas: nivel de primaria y escuelas normales (1870, 1886 y 1904); nivel de secundaria (1867, 1870 y 1904). En el caso mexicano las reformas sobresalientes fueron: nivel de primaria (1867, 1888, 1908); escuelas normales (1887, 1892, 1893, 1908); preparatoria (1867, 1896, 1901). Algunas de estas reformas coincidieron con el cambio de regímenes políticos. Por ejemplo, 1886 fue para Colombia el año en que los conservadores se ubicaron en el poder y restauraron las relaciones entre el Estado y la Iglesia, dando a esta última la responsabilidad de la educación nacional. La consecuencia inmediata fue el desequilibrio acentuado entre las humanidades y las ciencias, cargando más peso a las primeras. Asunto que se reflejó con más intensidad en el nivel de la secundaria y que ya venía sucediendo desde 1870 cuando se adoptó un nuevo paradigma filosófico que impactó el campo de las ciencias al incluir en él postulados de la filosofía católica. En México, 1867 fue crucial porque marcó el inicio de un periodo liberal que se mantuvo durante el porfiriato. La política anticlerical incidió en el carácter científico que se le imprimió a la educación y, en adelante, las políticas educativas se orientaron a transformar los planes de estudio y las asignaturas según los principios del positivismo.

El papel de la élite intelectual en estos eventos fue destacado porque sus creencias científicas y filosóficas llevaron a la educación a los terrenos de su dominio. Que los intelectuales colombianos se llamaran *gramáticos* provenía del dominio del saber lingüístico y de la confianza que depositaron en este saber para llevar a la nación a otras instancias de la civilización.²¹ La forma de nombrarlos supone el peso que estos le otorgaron a los estudios gramaticales en los ámbitos escolares. Antes que eliminar o replantear la asignatura, la tendencia fue reforzar la enseñanza clásica de la gramática, al acentuar el aprendizaje de las reglas gramaticales. Caso contrario fue el de México. El surgimiento de una intelectualidad declarada positivista implicó serios cambios para la gramática de las escuelas. El diagnóstico sobre la educación que presentó José Díaz Covarrubias en 1875, -referenciado con más detalle en el capítulo tres-, inició el

²¹ Para una revisión de los vínculos de los gramáticos con el ámbito político en los últimos 30 años del siglo XIX, ver Malcom Deas, *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literaturas colombianas* (Bogotá: Tercer mundo, 1993); Erna von der Walde, "Limpia, fija y da esplendor": el letrado y la letra en Colombia a fines del siglo XIX" *Revista Iberoamericana* LXIII (1997); Pilar Melgarejo, *El lenguaje político de la regeneración en Colombia y México* (Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2010); Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura Nacional: la transferencia de la Ciencia del Lenguaje en Colombia, 1867-1911* (Bogotá. Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2018).

cuestionamiento del tipo de gramática que conformaba los planes de estudio, sobre todo, de las escuelas primarias. Los intelectuales, que llamaré *pedagogos científicos*, se ampararon en los principios del conocimiento práctico que promovía el positivismo para replantear el nombre, el contenido y, especialmente, el método de enseñanza de la gramática.²²

Ante la misión de formar la nación y un sistema educativo alineado con ella, gramáticos y científicos adoptaron las corrientes lingüísticas y pedagógicas más recientes originadas en ámbitos académicos europeos. La Ciencia del Lenguaje se acogió rápidamente y sustentó la actividad científica sobre las lenguas indígenas en México y sobre el español en Colombia. Los principios de esta teoría lingüística se alternaron con los de la Gramática General y Razonada para respaldar la elección del español como lengua de la nación e imponer una variedad de lengua que fue distinta en cada país. Si los gramáticos difundieron una variedad estándar muy cercana a la norma, los científicos promovieron una variedad autóctona: la mexicana. Decidirse por estas variedades y oscilar entre una teoría y otra, que en el caso exclusivo de Colombia adicionó la Gramática Normativa, definió la política lingüística sobre la enseñanza de una gramática propia en las aulas.

Las variedades del castellano que sirvieron para alfabetizar la población en cada país expresaron, en parte, un tipo de relación sostenida con la herencia cultural española. Pese a estar avanzada la construcción de la nación libre, los gramáticos colombianos pugnaron por conservar los vínculos con España argumentando la riqueza cultural que esta aportaba a las letras colombianas y a la preservación del español puro y correcto. El marcado hispanismo de los gramáticos condujo a la fundación de la Academia Colombiana de la Lengua en 1871, donde se fabricaron las políticas lingüísticas que circularon en el sistema educativo. Resalto aquí las figuras de Miguel Antonio Caro, Rufino Cuervo y José Manuel Marroquín por conformar al mismo tiempo el grupo de gramáticos, de académicos de dicha academia y de intelectuales que ocuparon cargos clave en el Ministerio de Instrucción Pública.

²² Según el historiador Pablo Serrano, el grupo de los científicos determinó varias de las políticas del régimen porfirista desde 1890, básicamente en tres aspectos: "en el económico, consideraban necesario fomentar la inversión extranjera y la exportación de materias primas, eliminar las alcabalas, además de intensificar la obra pública en comunicaciones, transportes e infraestructura. En el ámbito político, proponían la instauración de una dictadura transitoria, que a su debido tiempo debía ser reemplazada por instituciones y leyes. En materia sociocultural, recomendaban la implantación de un sistema de educación pública bajo la égida del positivismo y en una identidad apegada al avance de la civilización occidental en la que el país debía insertarse definitivamente". Ver Pablo Serrano, *Porfirio Díaz y el Porfiriato. Cronología (1830-1915)* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2012), 8.

México, en cambio, trazó una brecha con España, dada la tendencia a edificar la nación con base en el pasado ancestral. El aprecio por las raíces indígenas defendido por los intelectuales científicos fue fundamental para crear un nacionalismo alejado de cualquier rasgo colonial. Y aunque allí también se fundó la Academia Mexicana de la Lengua, correspondiente de la Real Academia Española, las coincidencias entre las Academias sobre los asuntos del castellano fueron pocas. Justo Sierra, Rafael Ángel de la Peña y Joaquín García Icazbalceta, entre otros, actuaron en calidad de académicos de la academia de la lengua, intelectuales científicos y educadores.

Estos vínculos recuperados, en un caso, y quebrados, en otro, con el pasado español fijaron significados diferenciados con respecto al castellano como lengua nacional. De allí que el tratamiento de la gramática escolar también fuera diferente. En este punto, planteo la idea que orienta mi investigación y que busco probar en el desarrollo de los seis siguientes capítulos. En los casos colombiano y mexicano la gramática escolar se creó con rasgos propios derivados de un largo proceso en el que, si bien hubo una voluntad científica de acoger las corrientes lingüísticas más recientes como referente teórico, primó el deseo de crear una disciplina impregnada de los valores nacionales de las nuevas naciones. Además de los principios lingüísticos, el campo de la gramática escolar se configuró a partir de los intereses políticos de una intelectualidad que basó el progreso nacional en planteamientos de otras corrientes filosóficas y científicas. La tendencia de la élite conservadora colombiana hacia la filosofía católica y la conservación de la herencia cultural española dio como resultado una especie de “gramática de uso correcto” basada en el análisis gramatical como método de enseñanza de las reglas de la lengua y justificada en el requerimiento de la norma y la autoridad para civilizar al pueblo. Entre tanto, adoptar los planteamientos del positivismo científico por parte de los liberales mexicanos produjo una “gramática del uso práctico” inspirada en el conocimiento valioso por su utilidad en el saber cómo vivir. El vaivén epistemológico culminó en ambos casos en un sistema educativo en construcción, que tuvo que adaptar los contenidos de una gramática escolar a sus necesidades y lidiar con la dificultad de una tarea: instaurar el español como lengua nacional.

Resta adicionar a esta primera exposición, la transferencia del modelo pedagógico responsable de la emergencia y desarrollo de la gramática de escuela y de su institucionalización, al menos, en la primaria. La llegada del método de Pestalozzi o método objetivo replanteó las prácticas pedagógicas dominantes hasta primera la mitad del siglo XIX en Colombia y la última

década del siglo en México. A pesar de que cada país fundamentó el proyecto nacional en principios filosóficos y científicos diferentes, paradójicamente, el método coincidió con ambos proyectos. La explicación, es la variación en la interpretación, implementación y uso del modelo. Fue tan amplio el rango de comprensión que al aplicar el método a la enseñanza de la gramática produjo efectos completamente opuestos. Hubo un énfasis en la instrucción gramatical en las escuelas colombianas, mientras que en las mexicanas se privilegió la experiencia del niño al tener contacto con los objetos y nombrarlos a través de palabras. Intervenir el sistema escolar con el método objetivo produjo transformaciones en múltiples instancias. En el caso de la enseñanza de la gramática fue definitivo en su evolución y consolidación como disciplina escolar.

En suma, historizar estos procesos constituye el objetivo de mi investigación. Me interesa rastrear el movimiento que tuvo la gramática escolar desde el momento en que figuró como proyecto nacional en los programas del Estado hasta su consolidación como disciplina de enseñanza en las escuelas primarias y en la secundaria (preparatoria). Entre un punto y otro, hay periodos tranquilos, abruptos o radicales marcados por acontecimientos que incidieron directa e indirectamente en su composición. Los casos de Colombia y México presentan coincidencias, dado el pasado colonial común, pero también divergencias que se desprenden del desenvolvimiento histórico propio. Las continuidades y rupturas que hubo en cada periodo y nivel escolar se revelan precisamente al contrastar los periodos, los niveles y, sobre todo, los contextos de desarrollo de uno y otro país. Según estos planteamientos, mi estudio responde a la siguiente pregunta: ¿Cómo se configuró la gramática escolar y qué factores intervinieron en la consolidación de esta disciplina encargada de materializar las preferencias políticas sobre la lengua, de los intelectuales gramáticos y científicos en la formación de las naciones colombiana y mexicana a finales del siglo XIX y principios del XX?

Si bien la pregunta cuestiona las condiciones *externas* que incidieron en la configuración de la gramática escolar, es imposible desatender los rasgos constitutivos de la disciplina para responder cabalmente a la formulación. Describir el proceso de consolidación implica explicar etapas de inicio, evolución e institucionalización, es decir, definir la estructuración *interna* de la disciplina. A este respecto, planteo las siguientes preguntas específicas organizadas en bloques temáticos:

1. ¿Cómo se reflejó en el análisis de las lenguas, y particularmente del castellano, la combinación de la Gramática General y de la Ciencia de lenguaje?, ¿Qué

elementos se heredaron y se adoptaron de la una y de la otra? ¿Qué efectos tuvo esta combinación en la configuración de la gramática escolar en los contextos colombiano y mexicano?

2. ¿Cómo se organizó la gramática escolar en los planes de estudio y los programas de castellano del sistema educativo? ¿Qué objetivos se trazó la enseñanza de la gramática en los niveles de primaria y secundaria? ¿Qué contenidos comprendió el campo gramatical en la escuela y qué metodologías implementó?

3. ¿Qué tipo de gramáticas y libros de texto sobre el lenguaje sirvieron a la enseñanza de la gramática en el sistema escolar? ¿Cómo se inscribieron en las obras gramaticales las corrientes teóricas del lenguaje? ¿Cómo se materializaron los intereses políticos y culturales de los intelectuales gramáticos en estas obras?

4. ¿Qué conceptos y qué principios lingüísticos, científicos y filosóficos permitieron a los intelectuales gramáticos y científicos ganar la legitimidad en el escenario colombiano y mexicano y posicionar la enseñanza de la lengua y su gramática como un pilar en el proceso civilizatorio?

5. ¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la gramática en la formación de individuos racionales y con capacidad para autogobernarse? ¿Cómo se concibieron las posibilidades del sujeto hablante en la transformación de la lengua? ¿Cómo se entendió la acción del sujeto en las políticas de la lengua que circularon por el sistema escolar de la época? ¿Cuáles fueron los criterios lingüísticos, sociales, culturales con los que se clasificó y se diferenció a los sujetos hablantes para los propósitos de la organización de la sociedad y, en general, en el progreso de la nación?

Lengua, gramática y nacionalismo

Gramática escolar y nación no es una dupla que suele aparecer en las discusiones del Estado, la nación y el nacionalismo. En lugar de la gramática, se le atribuye a la lengua uno de los rasgos distintivos de las comunidades ordenadas en naciones. Al lado del *kinship*, la religión, la comunidad de intereses, la geografía, la tradición y las costumbres, la lengua cuenta como un elemento objetivo, naturalizado, porque, al igual que los demás, se adquiere a través del nacimiento y representan una característica “dada” del mundo social.²³ Pese a que estos criterios

²³ Algunos autores que recurren a los elementos objetivos para definir la nación son Anthony Smith (Nacionalismo, 2004) y Edward Shils (Tradition, 2006). En combinación con los elementos subjetivos dan como resultado una idea

culturales, como los llamo Gellner²⁴, son poco satisfactorios para definir a la nación porque son ambiguos, borrosos y cambiantes²⁵, han servido a los Estados modernos para construir identidades culturales sobre las que se gobierna política y legislativamente.

En la formación de los Estados nacionales colombiano y mexicano, la lengua fue uno de esos elementos convertido en pilar identitario del proceso integracionista. Sobre el castellano se fundaron los deseos de una identidad lingüística que representó a las naciones y que, operativamente, buscó una verdadera comunicación nacional para progresar. Edificar entidades nacionales políticas y soberanas significó implementar procesos desde arriba en los que la población no tuvo participación. Lejos estuvieron las posibilidades de que los individuos eligieran entre varias identidades (lenguas) según sus propios intereses, tal como lo sostienen los defensores de los criterios subjetivos.

Al referir a la conformación de las naciones desde criterios subjetivos, se priorizan la razón de ser de las colectividades y las finalidades que persiguen, y se subraya la voluntad de un amplio número de participantes para definir sus propios rasgos identitarios.²⁶ Si bien el factor lingüístico figura en estos rasgos, “hay en el hombre algo superior a la lengua: es la voluntad.”²⁷ El resultado supone una conciencia nacional sobre lo que es común a todos y diferenciador de las otras naciones. Buscar esa comunidad y definir la diferencia lingüística fue lo que caracterizó a las élites políticas e intelectuales de Colombia y México al asumir que estas eran metas que solo podían conseguirse por la vía del genio creador de las naciones. Al margen de las demás lenguas existentes en los territorios nacionales, el español se impuso como elemento unificador, muestra de una conciencia, no colectiva ni nacional sino sectorizada y reducida a los grupos políticos. Que esta lengua se hubiera postulado como nacional implicó desplegar estrategias estatales para que el resto de la población se identificara con ella. De allí la imposibilidad de obviar al Estado en las “cuestiones de la nación”, es decir, en el nacionalismo.

consciente de la pertenencia a una comunidad que cobija a todos los que se identifiquen con tales rasgos objetivos. Ver Guillermo Reyes, “La problemática de las definiciones en el análisis del nacionalismo y la nación desde el paradigma del modernismo”, *Papel político* 24. 1 (2019), [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-1%20\(2019\)/77760192007/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-1%20(2019)/77760192007/) (fecha de acceso: 10 de mayo de 2023).

²⁴ Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo* (Madrid: Alianza Editorial, 2008), 74.

²⁵ Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780* (Barcelona: Crítica, 2012), 6.

²⁶ Lo que determina a una nación es el elemento subjetivo mediante el cual los individuos conscientemente deciden pertenecer a una comunidad que se autodetermina y se imagina como nación. Ver Gellner, *Naciones y nacionalismo*; Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo*; Eric Hobsbawm y Terence Ranger, *La invención de la Tradición* (Barcelona: Crítica, 2012); Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas* (Ciudad de México: Fondo Nacional de Cultura Económica, 2011).

²⁷ Ernest Renan, *¿Qué es una nación?* (Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882): 8, https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20140308_01.pdf (fecha de acceso: 10 de mayo de 2023).

Si la nación se asume como resultado, lo que está antes de ella es lo que se ha llamado nacionalismo. Ambos son fenómenos sociales de la Modernidad, pero uno es producto del otro, la nación del nacionalismo.²⁸ Ernest Gellner se refiere a este como un “principio que afirma que la unidad política y nacional debería ser congruente.”²⁹ Cuando se piensa en nacionalismo y en nación, automáticamente aparece el Estado cuyo nivel de desarrollo tecnológico y económico determina los alcances de la última.³⁰ Hablar de lengua nacional solo fue posible, por ejemplo, en los Estados que contaban con imprenta y con un sistema educativo nacional, al menos en marcha, como fue el caso de Colombia y México.

El nacionalismo también involucra sentimientos y movimiento.³¹ El afecto por los símbolos nacionales es la base de la identidad y el sentimiento nacionalistas que buscan generarse en los individuos para que hagan parte de la nación en calidad de ciudadanos. Fabricar estos símbolos es tarea de las instituciones estatales que a través de prácticas sistemáticas y de gran alcance poblacional inculcan la idea de que dichos símbolos son representativos y mueven a los ciudadanos a identificarse con ellos. Por supuesto, ni los símbolos ni las prácticas son estáticas. Al contrario, son cambiantes porque dependen del tipo de nación que se anhela y se proyecta. Y si el nacionalismo es dinámico, entonces la nación también lo es. La nación no es un concepto acabado. Está en constante transformación y, por tanto, es un campo de lucha en el que intervienen fuerzas de distintos orígenes que se proponen perpetuar el *statu quo* o instaurar nuevas relaciones de poder político, económico y social.

La condición de ciudadanía es clave para participar en estas cuestiones de la nación. De hecho, se obtiene únicamente cuando hay un reconocimiento político y jurídico por parte del Estado. Convertir individuos en ciudadanos es una labor que los Estados modernos han ejecutado desde su emergencia, mediante las instituciones adscritas a ellos. De todas, asegura Daniel Tröhler, la institución encargada de la educación es la que ha recibido menos atención en el objetivo de promover el nacionalismo. Pese a ser el lugar en el que intencionadamente se construyen ciudadanos, la escuela suele omitirse en los estudios sobre la formación de los

²⁸ Umut Özkirimli, (Theories of Nationalism, 2010) Citado en Guillermo Reyes, “La problemática de las definiciones en el análisis del nacionalismo y la nación desde el paradigma del modernismo”, *Papel político* 24. 1 (2019), [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-1%20\(2019\)/77760192007/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-1%20(2019)/77760192007/). (fecha de acceso: 10 de mayo de 2023)

²⁹ Gellner, *Naciones y nacionalismo*, 67.

³⁰ Hobsbawn, *Naciones y nacionalismo*, 10.

³¹ Gellner, 67.

Estados- nación.³² De aquí se desprende su tesis en la que afirma que “nunca entenderemos el nacionalismo en todas sus dimensiones si excluimos a la educación de su estudio, y nunca entenderemos la educación moderna si excluimos el nacionalismo en la emergencia de los estados- nación modernos.”³³ Remitir las cuestiones de la nación al ámbito educativo me permite acotar temáticamente el cuadro comparativo sobre los casos colombiano y mexicano, y problematizar desde la escuela la formación de la identidad lingüística, sin olvidar que ambas subyacen a la actividad política de la élite intelectual.

El nacionalismo y los ciudadanos leales a la nación son, según Tröhler, el resultado de un sistema educativo moderno donde se “fabrican las mentes nacionales.”³⁴ Al ejecutar rituales e implementar currículos se crean los ciudadanos capaces de comprender los símbolos nacionales y de reproducirlos por fuera de la escuela. Educar, en este sentido, equivale a entrenar a las personas para que aprendan a identificar lo que es propio de la nación y lo que es ajeno, es decir, distinguir la diferencia. Los currículos, en particular, son importantes porque concentran los ideales culturales, políticos y sociales de sus respectivas naciones. Además de organizar el conocimiento escolar en planes de estudio con tiempos, niveles y metodologías adecuadas a la población estudiantil, transmiten las ideas del orden social y los valores nacionales como una meta implícita en la conversión de los estudiantes a ciudadanos fieles al Estado-nación.³⁵ Existe, así, un vínculo entre los currículos y los Estados-nación que fácilmente se afina si en vez de considerar el grueso del currículo se piensa en la especificidad de las disciplinas escolares.

Descifrar las expresiones nacionalistas de dos países hispanoamericanos en pleno proceso de construcción de sus Estados-nación, en una disciplina escolar como la gramática es uno de mis objetivos en esta investigación. De allí la necesidad de un marco referencial como la Historia de las disciplinas escolares que, al igual que la Historia del Currículo, es reciente en los estudios historiográficos.

³² Daniel Tröhler y Veronika Maricic, *Education, Curriculum and Nation-Building. Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nation and Nationalism* (London: Routledge, 2023); Daniel Tröhler, “National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds”, *Curriculum studies*, (2020): 1-17; Daniel Tröhler, “La historia del curriculum”.

³³ Tröhler, “National literacies”, 4 (Traducción propia)

³⁴ Tröhler. “National literacies”, 11 (Traducción propia)

³⁵ Tröhler. “National literacies”, 14. (Traducción propia)

La historia de las disciplinas y las políticas de la lengua

Más allá de la historiografía lingüística, en la que se abordan las lenguas en sí mismas y su evolución, adopto en esta investigación la perspectiva de una historia externa de las lenguas. En concreto, asumo el reto que Peter Burke propone a los historiadores al inscribirse en la historia social del lenguaje: “explicar cómo y por qué algunas lenguas o variedades de lenguas se han difundido (geográfica o socialmente) o se han impuesto en el curso del tiempo, en tanto que otras han declinado”.³⁶ La situación de Colombia y México a finales del siglo XIX y principio del XX muestra particularidades en las preferencias por el español como lengua nacional. Pese a la presencia de otras lenguas y de un buen número de variedades del español, hubo políticas tomadas desde los pequeños grupos de poder que se implementaron en el sistema educativo para estandarizar el español a través de un tipo de gramática enseñada en las aulas.

Desde la historia social del lenguaje explico cómo y por qué se privilegió al español, y a una de sus variedades, frente a los otros usos lingüísticos; quiénes se encargaron de conseguirlo; y cuáles fueron las circunstancias en las que sucedió. También enfatizo en las *prácticas*. Me interesan las operaciones que llevaron a cabo los intelectuales gramáticos y científicos en la configuración de una gramática destinada a enseñar el español y las actividades que se diseñaron para ejecutar en las aulas de clase, según los contenidos de la gramática escolar y el método que se usó para enseñarla. Sobre estas prácticas el recurso de la Historia de las Disciplinas escolares me permite examinar las cuestiones culturales, en función de unos principios pedagógicos y didácticos característicos de la época y, al tiempo, distintos en cada caso de estudio. Por eso es la principal línea de análisis.

La Historia de las Disciplinas escolares se especifica frente a la historia de la educación y la historia de la pedagogía. André Chervel, uno de los pioneros en estos estudios en Francia, señala que, si bien se trata de un área que involucra el análisis del sistema educativo, se focaliza en los contenidos de enseñanza constitutivos de los planes de estudio. Al referirse a “disciplina” descarta la idea de aleccionar el comportamiento estudiantil y adopta un enfoque cognitivo para aludir a “la manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte”.³⁷

³⁶ Peter Burke, *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, (Barcelona: Editorial Gedisa, 2001), 25.

³⁷ Chervel, “Historia de las disciplinas”, 63.

“Asignatura” o “materia” son otras formas de llamar a las disciplinas escolares encargadas de elaborar su propio conocimiento, atendiendo, en algunos casos, a los grandes referentes científicos en que se inscriben. En su estudio sobre la gramática escolar en Francia Chervel defiende la tesis de que ellas son una creación auténtica y autóctona de la escuela. La gramática como disciplina escolar no consiste en una teoría recortada y puesta en términos accesibles al entendimiento de los aprendices, sino en un método pedagógico que en sí mismo sirve para enseñar análisis gramatical, ortografía, pronunciación y otros temas asociados con el área de la gramática. La pedagogía, entonces, no es un añadido, es la misma gramática. Los casos de Colombia y México muestran una dinámica similar, por lo que en esta investigación me referiré a una gramática escolar propia que surgió y se consolidó en el marco de un sistema educativo diseñado para responder a las necesidades de las naciones en formación.³⁸

En la Historia de las Disciplinas escolares, Chervel establece una brecha entre el saber culto (teórico) y el saber enseñado para indicar que solo el último se convierte en objeto de la Historia de las Disciplinas.³⁹ Cómo se origina, cuál es su función educativa, social y cultural, y cómo funciona este saber dentro del sistema escolar y, en general, en la sociedad, son algunos cuestionamientos que dependen directamente de los objetivos de la enseñanza escolar. Figuran aquí objetivos religiosos, sociopolíticos, psicológicos, culturales y de tipos de enseñanza. Todos ellos se entremezclan según la época y el modelo pedagógico que se implemente, y definen la estructura interna de las disciplinas. Por eso, gran parte de lo que estudia este campo son los desarrollos pedagógicos que le asignan un papel al maestro y al estudiante en la adopción de un método determinado, al igual que la implantación, el auge y el ocaso (cambio) de tales desarrollos.

El periodo histórico que investigo en los contextos colombiano y mexicano indica un desenvolvimiento pedagógico inscrito en los principios del método pestalozziano, el cual definió

³⁸ Existe una corriente de la historia de la educación que acuñó el término de “gramática escolar” y que Mariel Castagno y Mariela Prado refieren de la siguiente forma: “En su difundido trabajo, David Tyack y Larry Cuban (2001) han dado cuenta de las permanencias en lo escolar mediante el concepto de “gramática escolar”, entendida como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.” Castagno, Mariel y Prado, Mariela. “Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización” VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.(2010). <https://www.aacademica.org/000-027/529.pdf>

³⁹ La constitución de una gramática escolar que no es la vulgarización de un saber teórico se basa en tres argumentos: 1. La gramática escolar fue una creación histórica por y para la escuela, que se aleja de las ciencias gramaticales de “referencia”; 2. A excepción de conceptos generales como sustantivo o verbo, por ejemplo, el conocimiento de la gramática que se enseña en las escuelas “no es parte de la cultura del hombre culto”; y 3. Existen conceptos que han surgido de la misma práctica de la enseñanza y son el resultado de los objetivos que la propia escuela se traza. Ver Chervel, “Historia de las disciplinas”, 65.

para los niveles de primaria y, en menor medida para secundaria, estrategias particulares de enseñanza de la gramática. Las actividades realizadas por el maestro, el tipo de ejercicios planteados a los estudiantes, los manuales y libros de texto usados para instruir y los modos de motivar y evaluar el aprendizaje es lo que Chervel llama "constituyentes de una disciplina" y lo que analizo con detalle en ciertos apartados. Así, existe un ordenamiento interno que revela "conocimientos, provistos de una lógica interna, articulada en torno de algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente diferenciados y que conducen a algunas ideas sencillas y precisas o, en cualquier caso, encargadas de ayudar en la búsqueda de la solución de los problemas de mayor complejidad".⁴⁰ Rastrear este ordenamiento y sus cambios también es propósito de los historiadores interesados en las enseñanzas escolares.

La aculturación escolar y la repartición de la educación, últimos dos aspectos relevantes para este tipo de estudios, se asocian a objetivos culturales y sociales de mayor alcance que simplemente los educativos. Estudiar las disciplinas escolares significa estudiar al mismo tiempo la cultura escolar representativa de la cultura nacional. Al ser las escuelas instituciones adscritas a un sistema educativo que alberga los propósitos de la nación, elaboran contenidos en concordancia con tales propósitos y proyectan los currículos para conseguir ciertos efectos. Solo existen disciplinas, según Chervel, cuando se obtienen los efectos que estas buscan, lo que implica tres aspiraciones: 1. Revisar los objetivos del Estado en la configuración de la nación; 2. Describir la "solidaridad didáctica" o la red de disciplinas que conforman un plan de estudios para determinar cómo contribuyen a la comprensión de una enseñanza escolar; y 3. Analizar la realidad de las escuelas, incluyendo resultados negativos como el fracaso escolar o el rechazo hacia algún contenido disciplinar.

Sobre este último punto que se relaciona con las finalidades reales de las disciplinas y no con las finalidades de objetivo, fijadas por el Estado, aclaro que este estudio concentra la atención en los anhelos nacionalistas de crear una gramática que, como disciplina escolar, transmitió una idea de nación forjada por los intelectuales de la época. Razón por la cual se aleja un poco de los objetivos de la Historia de las Disciplinas escolares y se aproxima al de las políticas lingüísticas. El acervo documental que incluyo solo me permite rastrear las finalidades que las instituciones estatales trazaron para el sistema educativo y los propósitos de los legisladores para la enseñanza de la gramática.

⁴⁰ Chervel, "Historia de las disciplinas", 89.

Acercarme a las políticas de la lengua entraña la valoración de “las opciones a nivel gubernamental relativas a la regulación institucional de los usos lingüísticos y su consecuente legislación”⁴¹. Desde propuestas teóricas, ellas pueden emerger, en una sociedad determinada, del uso de la lengua que se considere legítimo y que no sea señalado o marginado. Las políticas tienen la meta de eliminar, tolerar o promover usos o lenguas que el Estado reconoce y dependen de los objetivos de la nación.⁴² Entonces, hablar de política lingüística involucra una relación de poder entre el Estado y diversos grupos de hablantes que pugnan por el reconocimiento de su lengua o su dialecto.

En el diseño de una política se requiere conocer el uso de la(s) lengua(s) en el espacio nacional para decidir si las instituciones deben acomodarse a las necesidades de los hablantes o si los hablantes deben ajustarse al modo de operar de las instituciones que promueven las metas lingüísticas del Estado. También se debe evaluar si la política es consecuente, si está justificada, si se puede aplicar y si es costeable pues de ello dependerá el tipo de política a implementar, asegura Francisco Moreno.⁴³ A este respecto, el periodo de formación de los Estados nacionales colombiano y mexicano implicó la elección de una lengua y unas variedades de lengua que se impusieron a la población. La agencia de los hablantes quedó anulada ante la necesidad de la integración nacional por lo que se hizo coherente y se justificó la difusión del español. Entre otras razones porque, aunque cualquier grupo puede elaborar una política lingüística, solo “el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación y poner en práctica sus opciones políticas.”⁴⁴

Los estudios de la planificación de las lenguas proponen dos vertientes entre las que los investigadores pueden elegir: 1. Los aspectos técnicos de la intervención obviando las cuestiones del poder, es decir, de la política; y 2. Las decisiones del poder que dan paso a la acción⁴⁵. Por razones (multi)disciplinares y temáticas la investigación que desarrollo aquí considera ambas vertientes: la logística para crear y difundir la política sobre la enseñanza de la gramática y los intereses políticos de un grupo de intelectuales ejerciendo su poder lingüístico.

⁴¹ Virginia Unamuno, “Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos”. En *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*, coords. Alejandro Raiter y Julia Zullo, 137-161 (Buenos Aires: Gedisa, 2004), 146.

⁴² Yolanda Lastra. *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. (México, D. F.: Colegio de México, 2003); Unamuno, “Cuando las lenguas se encuentran”.

⁴³ Francisco Moreno-Fernández. *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje* (Barcelona: Ariel, 1998).

⁴⁴ Louis-Jean Calvet, *Las políticas lingüísticas* (París: Presses Universitaires de France, 1996), 5.

⁴⁵ Ver Calvet, *Las políticas*.

La historia y la educación comparadas

Parto de la riqueza que aportan los estudios comparados para examinar dos países, principalmente, desde las perspectivas histórica y lingüística. Las acciones son varias y diversas, según lo propone Marc Bloch: hay que “elegir, en uno o más medios sociales diferentes, dos o más fenómenos que a primera vista parecen presentar ciertas analogías entre sí, describir sus curvas evolutivas, constatar las similitudes y las diferencias y explicarlas en la medida de lo posible.”⁴⁶ Seguir este procedimiento al revisar los casos de Colombia y México significa establecer puntos de convergencia y de divergencia específicos, de modo que la comparación sea abarcable y no sacrifique el análisis detallado de cada contexto. Más que presentar un exhaustivo cuadro contrastivo, me remito a cuatro puntos de conexión de los que se desprenden procesos de emergencia, consolidación y transformación de la gramática como disciplina escolar. Los cuatro puntos son: 1. Referentes teóricos y filosóficos de la asignatura; 2. Contenidos y métodos de enseñanza en las escuelas primarias, las escuelas normales y la preparatoria; 3. Textos y libros escolares usados en las aulas; 4. Idea del ciudadano hablante modelo y tipo de castellano que se asumió como símbolo nacional.

En vista de que la comparación “muestra un modo de saber y de conocer el mundo,”⁴⁷ los cuatro puntos que propongo plantean formas de organizar (la escuela, los conocimientos) y de clasificar (lenguas, dialectos, hablantes) que por oposición aparecen como singularidades. Son los rasgos que hacen único cada caso y le dan identidad. El universo de la gramática escolar en uno y otro país es comprendido, así, a partir de la presencia y la ausencia de tales rasgos y de las relaciones que se establecen entre ellos.

Gracias a la historia colonial compartida, también recorro a un tipo de comparación que consiste en el “estudio paralelo de sociedades próximas y contemporáneas, con influencias entre sí, con un origen parcial o en gran medida común, y con un desarrollo, aunque relativamente autónomo, sometido a “las mismas grandes causas”.⁴⁸ El hecho de que la religión, la lengua y la herencia cultural española sean rasgos comunes entre Colombia y México, es clave en el contraste. Sobre esta misma base se proyectan posibles desenvolvimientos con rasgos similares en ambos casos. Por ejemplo, la inclusión y permanencia del estudio de la gramática castellana en el sistema educativo. Al mismo tiempo, lo interesante que aporta esta comparación es que

⁴⁶ Marc Bloch, *Historia e historiadores* (Madrid: Ediciones Akal, 1999), 115.

⁴⁷ Carlos Ríos, *Las formas de la comparación: Marc Bloch y las Ciencias humanas: ensayo de morfología e historia* (Ciudad de México: siglo XXI editores, 2016), 30.

⁴⁸ Bloch, *Historia e historiadores*, 114.

puede desbaratar ciertas creencias fundamentadas en el pasado común. Sí, la gramática estuvo presente en los planes de estudio, pero su naturaleza, su didáctica y sus objetivos fueron disímiles en cada caso. Hay un sentido común distintivo que “permite ver diferencias cada vez más afinadas y contiguas,”⁴⁹ y cómo los mecanismos de pensamiento de cada sociedad organizaron sus elementos para llegar a configurar lo que fueron en su proceso de formación postindependista.

En el campo particular de la educación, la comparación adquiere dimensiones específicas si se entiende que los sistemas educativos “se vinculan con una nueva esfera de producción y circulación de conocimientos y realidades educativas que excede los límites de los Estados nacionales.”⁵⁰ En la medida en que la alfabetización masiva fue principio fundamental moderno del reordenamiento social en los Estados-nación en construcción, era imposible abstraerse de los acontecimientos educativos globales y desatender a la importación de modelos pedagógicos novedosos que fueran coherentes con los proyectos nacionales. Comparar ámbitos específicos de la educación como la creación y consolidación de una disciplina escolar, necesariamente invoca procesos pedagógicos en marcha emergentes en el exterior, en la época que estudio. Los sistemas escolares americanos de finales del siglo XIX y principios del XX, por tanto, no se pueden asumir como entidades totalmente autónomas. Al contrario, fueron sistemas que, al establecer nexos con Estados Unidos y algunos países europeos, se apropiaron de sus avances para promover los propios.⁵¹

⁴⁹ Marcel Detienne, *Comparar lo incomparable. Alegato en favor de una ciencia histórica comparada*. (Barcelona: Ediciones Península, 2001), 52.

⁵⁰ Guillermo Ruíz, “[Reseña] Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global, por Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Compiladores). Buenos Aires: Granica, 2011; 412 páginas, en *Revista Española de Educación Comparada*, 19 (2012): 247-274, en especial 255. Concebir de esta forma los sistemas educativos es un principio derivado de los estudios de la internacionalización y la educación comparada, iniciados por Jürgen Schriewer e impulsados en la actualidad por Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth. Desde esta perspectiva, “el “plusvalor” de la investigación [educación comparada], una ganancia de conocimiento no meramente acumulativa de la cantidad de casos considerados, proviene de una puesta en relación de conjuntos locales/nacionales de relaciones. En esa puesta en relación emergen conceptualizaciones problematizantes para los dos conjuntos de relaciones en juego, generando diferencias e hipótesis adicionales tanto para el ejercicio de comparación mismo y su punto de vista específico como para las redes de relaciones investigadas”. Ver Marcelo Caruso, “[Dossier] Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera” *Revista Latinoamericana de Educación comparada* (Relec), 2. 2. (2011), https://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/revista_a2n2.pdf. (fecha de acceso: 2 de mayo de 2023).

⁵¹ Un magnífico estudio comparativo entre dos regiones periféricas de Colombia y México que muestra los procesos iniciales de formación magisterial femenina e ilustra las conexiones en el sistema escolar de dichos países derivadas de tendencias educativas globales, se encuentra en Diana González, “¿No quisieras ser tú una Mujer Instruida? La formación de maestras en el Caribe: Colombia y México entre 1870 y 1911”, (Tesis de doctorado, CIESAS Unidad Peninsular, 2019).

Dos son los hechos que evidencian las conexiones educativas entre los contextos locales/nacionales colombiano y mexicano, y los internacionales: la adopción (transferencia) del método pestalozziano y la búsqueda de referencias en el exterior para validar las decisiones educativas. Con respecto al primero, las investigaciones de Oscar Saldarriaga sobre Colombia y Eugenia Roldán sobre México son esenciales para comprender las particularidades de la recepción del método pestalozziano en cada país.⁵² Con estas variaciones de fondo puede comprenderse la implementación diferenciada que tuvo la gramática en las escuelas, a pesar de estar sujeta al mismo método. Que en un caso se haya mantenido su presencia y reforzado la estrategia para enseñar reglas gramáticas, mientras en el otro hubiera mutado a “Lengua nacional”, es resultado de interpretaciones y adaptaciones propias y también de diferentes intensidades y alcances en su aplicación. Examinar los aspectos comunes y, sobre todo, estas singularidades en la adopción del modelo de Pestalozzi, es parte de mi investigación comparativa. Por supuesto, la base del análisis es la gramática enseñada en las aulas.

En relación con las referencias tomadas del exterior, la élite intelectual de ambos países asumió como modelo educativo, las prácticas pedagógicas que parecían tener éxito en Francia, Inglaterra, Alemania, y, en menor medida, España. Las comisiones de estudio patrocinadas por el Estado para explorar el funcionamiento de las escuelas y el envío de informes desde el exterior describiendo aspectos educativos puntuales, evidencian el interés de diseñar una infraestructura escolar con referentes vanguardistas en función de modernizar las sociedades. Crear y consolidar la asignatura lingüística significó tener como referente teorías científicas del lenguaje, originadas en Europa, que, si bien eran ajenas al ámbito pedagógico, llegaron a la escuela en forma depurada gracias a la aplicación del método objetivo. Aquí, sostengo el cuadro comparativo sobre la adopción y adaptación de las teorías lingüísticas en cada país para ubicar el estado de los estudios científicos del lenguaje que definieron la práctica pedagógica sobre la enseñanza de la gramática en las escuelas, incluido el método de Pestalozzi.

Trazar este tipo de comparación en el que importan los “objetos comparados” y sus procesos de transformación en los distintos contextos significa un aporte al “estudio de

⁵² Según Marcelo Caruso, estudiar este tipo de transferencias plantea tres efectos en el conocimiento: 1. El replanteamiento de las teorías existentes sobre la transferencia al revisar las variaciones de la recepción en los diferentes contextos; 2. El surgimiento de nuevos aspectos sobre el “objeto” al llevarlo a un espacio distinto de su lugar de emergencia; y 3. La aparición de nuevas perspectivas sobre el contexto al que se transfiere el objeto. Ver Marcelo Caruso, “Marcelo Caruso, “[Dossier]Teoría y metodología”.

particularidades y diferencias de los casos como complemento al estudio de patrones y estructuras de evolución general.”⁵³ Entonces, esta investigación tiene valor porque, comparativamente, ofrece elementos empíricos que, si bien son analizados desde un lugar muy específico como la gramática escolar, robustecen las teorías generales sobre procesos de transferencia de modelos, conceptos o prácticas.

Fuentes de consulta

Los archivos que sirven de soporte a esta investigación integran diferentes tipos de documentos que reúno en cuatro grupos: prensa educativa, prensa cultural, obras y epistolarios de los intelectuales gramáticos y científicos de la época, y libros de texto y compendios gramaticales. Al ser un estudio comparativo delimité la consulta a documentos que fueran similares con el fin de asegurar, en lo posible, el análisis contrastivo.

a. Prensa educativa. Se trata de las principales publicaciones periódicas oficiales de la Instrucción Pública a nivel escolar y de educación superior. Aunque las revistas y periódicos contienen textos de diversa naturaleza, privilegié aquellos relacionados con la normatividad educativa (leyes, decretos, circulares), planes de estudio, programas de las asignaturas, discursos, debates y artículos sobre la educación de la época, e informes acerca de la situación de las escuelas en el exterior y en el interior de ambos países. En el caso colombiano cuento con la consulta de *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia* (1868-1880), *Anales de la Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia* (1880-1885), *Anales de la Instrucción pública de la República de Colombia* (1886-1892), *Revista de la Instrucción Pública de Colombia* (1893-1916) y el Diario oficial *La Escuela Normal* (1871- 1879). Con respecto a México, enfoqué la revisión en la *Revista de la Instrucción Pública Mexicana* de finales del siglo XIX y en el *Boletín de Instrucción Pública* (1903-1913). Sumo aquí la revisión de un archivo compuesto de 9 cajas con 107 folios encuadernados que incluyen información desde 1821 hasta 1917 y de las *Memorias* de los dos *Congresos Nacionales de la Instrucción Pública* celebrados entre 1889 y 1891.

b. Prensa cultural. Comprende los escritos de los intelectuales gramáticos y científicos en publicaciones seriadas de menor alcance que la prensa educativa. Los

⁵³ Felicitas Acosta, “[Reseña] Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (comps.) (2011). Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica. 412 págs” *Revista Latinoamericana de Educación comparada* (Relec) 3, 3 (2012) <https://www.saece.com.ar/relec/numero3.php> (fecha de acceso: 3 de mayo de 2023)

objetivos de la consulta consistieron en examinar los discursos en torno a la lengua, la educación y la identidad nacional, y trazar las redes de intelectuales que también conformaron la élite política en ambos países. Los documentos más relevantes de grupo son el *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua*, tomos I y II (1871- 1914) y las *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, tomos I-VI (1876-1910).

c. Obras y epistolarios de los intelectuales gramaticales y científicos. Estos documentos son importantes porque muestran una perspectiva propia de los autores, separada de filiaciones institucionales o tendencias políticas de las que están impregnadas los periódicos o instituciones como el ministerio de Instrucción Pública o las Academias. Aquí he seleccionado las obras de los autores más destacados dentro de la élite y el intercambio epistolar entre intelectuales con intereses comunes como la lengua.

d. Libros de texto y compendios gramaticales. Fueron los documentos recomendados por la Instrucción Pública para la enseñanza del castellano y, especialmente, de la gramática. Por la cantidad de obras que se encuentran disponibles solo revisaré aquellas que fueron muy relevantes en cada uno de los niveles escolares. Si bien estas obras parecen contener información puramente lingüística, en ellas también es posible rastrear nociones de lengua asociadas a teorías lingüísticas, procedimientos pedagógicos propios de la época e ideas sobre lo que se consideran usos correctos e incorrectos, que es el caso de las gramáticas prescriptivas. Qué exaltan, qué eliminan, cómo organizan la información y, en general, qué tipo de gramática pretenden transmitir es lo que me interesa observar en estos documentos.

En conjunto, este acervo consiste en documentos oficiales que contienen la mirada del Estado sobre la situación de sus propias naciones. Por ello, creo conveniente atender a la necesidad de diferenciar el archivo como fuente y el archivo como objeto. Ann Laura Stoler propone que “los archivos se deben considerar no como lugares de recuperación del conocimiento, sino de producción de conocimiento, como documentos legales y sitios de la etnografía del Estado.”⁵⁴ El hecho de que los documentos se ordenen de ciertas formas o de que

⁵⁴ Laura Stoler “Archivos coloniales y el arte de gobernar” *Revista colombiana de antropología* 4, 2 (2010): 465-496, en especial 465.

consignen tal o cual información en archivos de fácil o difícil acceso, proponen al investigador miradas específicas sobre cómo entender la naturaleza de los Estados en el pasado. Qué se permitía escribir, qué historias se podían contar, qué se decía, que repeticiones eran válidas y cuáles se anularon constituyen una especie de política de la historia para posteridad. Esto significa que, si bien los archivos son una fuente de consulta en mi investigación, asumo que también son un objeto cultural que da lugar a que, como historiadora, realice una lectura del pasado cargada de los proyectos de los intelectuales de registrar las visiones de los acontecimientos, y de su conciencia al participar en la construcción de las naciones colombiana y mexicana. Advertir sobre la distinción no imposibilita elaborar interpretaciones propias y novedosas a partir de la consulta de otros archivos. Simplemente señala las limitaciones del estudio demarcadas por la producción de conocimiento de la época y por lo que las instituciones decidieron conservar para la historia de cada país.

Estructura de los capítulos

Este trabajo está dividido en seis capítulos que corresponden, más o menos, a las repuestas de las preguntas planteadas. En el capítulo uno enuncio los primeros elementos que componen el cuadro comparativo Colombia-México: las corrientes filosóficas y científicas, y las tendencias políticas y culturales, que marcaron una diferencia en el devenir de cada nación. La filosofía católica, el predominio del pensamiento conservador y el hispanismo colombianos componen el contexto colombiano que resultó opuesto al mexicano, cuyas preferencias fueron la ciencia positivista, el poder del liberalismo y la glorificación del pasado indígena. Se trata de los grandes procesos determinantes de la idea del hablante moderno ideal, del diseño de las políticas lingüísticas y de la configuración de una gramática escolar propia. Paralelamente, describo el perfil de los actores responsables de impulsar estos procesos y planificar la enseñanza del lenguaje y la gramática en el sistema educativo. Destaco, del caso colombiano, figuras como Miguel Antonio Caro, Rufino José Cuervo, José Manuel Marroquín y, en general, los intelectuales llamados gramáticos. Del caso mexicano, resalto el grupo denomino pedagogos científicos compuesto, entre otros, por pensadores como Justo Sierra, Gabino Barreda y Enrique Rébsamen.

En el siguiente capítulo ubico la reflexión local de los dos países americanos en un marco global que mostraba la transición de la episteme clásica a la episteme moderna en el campo del

lenguaje en Europa, según Michel Foucault.⁵⁵ Pasar de la Gramática General y Razonada a la Ciencia del Lenguaje o Filología comparada suscitó serios cuestionamientos sobre la lengua, los dialectos y los hablantes, que sirvieron a los intelectuales gramáticos y científicos de Colombia y México, para sostener una visión moderna en concordancia con los propósitos de forjar Estados nacionales. Explico, allí, en qué etapa de la transición o de adopción y desarrollo estaban estas teorías en ambos casos y qué incidencias tuvo al conformarse la gramática escolar. También expongo los efectos del interés político de llevar las naciones hacia el progreso, que se expresaron en una situación de vaivén entre las dos teorías del lenguaje. Este vaivén condujo a configurar una gramática propia como saber de la lengua impartido en las aulas. El caso colombiano tuvo la particularidad de sumar al vaivén los planteamientos de la gramática normativa y el conflicto, hábilmente resuelto y liderado por el gramático Miguel Antonio Caro, de un conocimiento científico que se debatió entre los postulados del positivismo y los de la fe católica. El caso mexicano es singular porque muestra que la perspectiva comparada desarrolló estudios avanzados de las lenguas amerindias e impulsó la elección de una variedad mexicana como la variedad del español que representaría a la nación. Pero, se conservó la gramática general para argumentar con principios lingüístico-culturales, que parecían racionales, la decisión del español como lengua nacional.

El tercer capítulo lo dedico a describir cómo se materializó la política de la lengua sobre la enseñanza de la gramática en el sistema escolar. La primaria y las escuelas normales se convirtieron en objeto de debate por ser los lugares donde se acogió con mayor intensidad el método pestalozziano responsable de transformar la educación escolar en múltiples dimensiones. Adoptar el nuevo método significó replantear la instrucción sobre la lengua y el valor de la gramática en la experiencia del niño con el mundo. De allí que el área del lenguaje, en el que se aloja el contenido gramatical, haya pasado por cambios que iban desde simplemente renombrar las asignaturas hasta incluir y excluir temáticas que modificaron su naturaleza. Señalo con detalle estos giros en el área lingüística. Aquí, también muestro puntos coincidentes y divergentes entre los dos países que estudio. Si la política colombiana optó por mantener la enseñanza de las reglas y las categorías gramaticales con un énfasis prescriptivo, en México la

⁵⁵ Ver Michel Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (México: Siglo XXI, 2010); y Michel Foucault, "Prefacio de Michel Foucault a la Gramática general y Razonada de Arnauld y Lancelot", Traducida del francés por María Elvira Rodríguez, *Revistas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (2002). S.p. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2470/3442> (fecha de acceso: 3 de enero de 2023).

política fue privilegiar la utilidad de aprender el español, anulando los métodos tradicionales de la enseñanza gramatical. Los distintos desenvolvimientos de la gramática escolar en cada país se vincularon a la confianza plena que se le concedió al método objetivo.

Para consolidar una gramática escolar nacional, fue necesario codificar la lengua a través de la elaboración de libros de texto que se usaron para enseñar a leer y escribir y que analizo en el capítulo cuatro. Al ser los instrumentos elegidos por el sistema educativo para la enseñanza de los elementos gramaticales básicos del español contienen la información estratégicamente articulada entre el saber teórico y las necesidades escolares. Cómo se reflejan las corrientes lingüísticas adoptadas por los intelectuales, cómo se organiza el conocimiento lingüístico, cuáles son las singularidades del contenido y, en especial, qué vertiente del método pestalozziano implementó cada texto son los aspectos que detallo en esta parte del estudio. En general, presento rasgos característicos de las obras que, en conjunto, muestran una forma particular de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la teoría de la gramática, y ayudaron a construir una gramática propia para escuelas.

Siguiendo la misma línea exploratoria del sistema educativo, describo en el quinto capítulo la enseñanza de la gramática en el nivel de la preparatoria en México y la secundaria en Colombia. Presento el ordenamiento de los contenidos lingüísticos en los planes de estudio y en los programas de gramática, basado en la articulación con las corrientes filosóficas y científicas que guiaron el proyecto nacional. La gramática, como disciplina escolar, adquirió su particularidad en este nivel a partir de lo que significó la secundaria para la intelectualidad educativa y política de ambos países: perfeccionar la instrucción, después de la primaria, y preparar para la educación superior. Me detengo, entonces, en la creación de la Escuela de Literatura y Filosofía colombiana y la Escuela Nacional Preparatoria mexicana para explicar cómo emergió una gramática del castellano más elaborada, impartida con otras metodologías y constitutiva del campo de las humanidades en lucha con el campo de las ciencias. El triunfo opuesto de un campo y otro en cada país sumó rasgos distintivos a la gramática, en unas ocasiones permeada por un espíritu clásico humanista y, en otras, por planteamientos científicos positivistas. También analizo dos obras gramaticales, una de cada país, que se usaron para enseñar gramática en estos niveles educativos. El propósito fue explorar en qué corrientes científicas del lenguaje se apoyan, cómo se comprende la gramática y qué tipo de análisis

gramaticales ofrecen al lector. Todo con el fin de rastrear en su contenido esas ideas de las humanidades y de las ciencias que plantearon la diferencia en la educación de cada país.

El último capítulo es el vínculo más notable entre la idea de una gramática escolar y los propósitos del Estado. Allí, explico cómo los objetivos de formar una nación moderna crearon una imagen del ciudadano modelo con habilidades lingüísticas específicas que se pretendían obtener mediante las clases de Español, Lengua Nacional y Gramática. Aquí, cobra importancia el diseño de los currículos escolares, encargados de fabricar ciudadanos leales a los intereses de la nación. Por eso, aunque no analizo a profundidad los currículos de las escuelas de la época, sí examino la articulación de la gramática con otras disciplinas escolares como la Literatura y, en el caso exclusivo de México, la Historia para mostrar cómo estas enseñanzas se complementaron entre sí en función de construir ciudadanos-hablantes ideales. En paralelo con este ciudadano, emergió la figura de un hablante otro a partir de los usos de la lengua castellana instaurados como legítimos en cada país. Por ello, la segunda parte del capítulo explica cuál fue el origen de ese uso, cómo se codificó, y se normatizó en el caso de Colombia, y cómo se convirtió en la variedad identitaria de la nación. Los casos de Colombia y México muestran singularidades a este respecto asociadas al tipo de población y de lenguas distintas al castellano presentes en el mismo espacio geográfico. Por último, con el establecimiento de esa variedad de lengua que se enseñó como símbolo nacional en las escuelas, vino el control y la vigilancia sobre sus contenidos y métodos, que describiré en la tercera parte del capítulo. En concreto, me referiré a cómo el Estado-nación, a través de los diferentes organismos educativos, debió asegurarse de que la enseñanza del castellano respondiera efectivamente al proyecto nacional y se ajustara a los procedimientos científicos que guiaban el rumbo de cada una de las naciones.

Capítulo 1

Entre el progreso y la tradición

"La política, como el lenguaje, es un campo de batalla."

George Orwell

En ese tiempo remoto, liberales y conservadores luchaban por el poder, sin olvidar que estaban bajo el mismo dominio de la lengua. Luego, ella se integró a la lucha y surgió en las nuevas naciones la política de la lengua. En el contexto de los procesos de independencia y construcción nacional durante el siglo XIX, Colombia y México desarrollaron proyectos de identidad que reflejaron sus particularidades sociales, culturales y políticas. A pesar de que compartieron su lucha contra el dominio colonial español y la creación de repúblicas autónomas, estas dos naciones tomaron caminos ideológicos distintos para establecer sus propias narrativas nacionales, en lo que la lengua tuvo una participación definitiva.

En este capítulo examino los factores que incidieron en la construcción de la nación después de las primeras décadas de independencia, cuando los partidos políticos emergentes delinearon su ideario y lo pusieron en práctica a través de los diferentes estamentos que crearon para gobernar. A lo largo de la segunda mitad de siglo XIX y hasta el primer decenio del XX, preciso algunas rupturas y continuidades en los escenarios político, académico-científico y cultural para mostrar cómo intervinieron el desarrollo del ámbito lingüístico de las naciones y trazar las similitudes y diferencias propias del cuadro comparativo que guía este estudio. Para ello, y sin entrar en profundos detalles, describo las disputas por el poder entre liberales y conservadores, señalando en ocasiones la heterogénea y cambiante composición de estos partidos políticos. También expongo las corrientes de pensamiento filosófico y científico apropiadas por la élite intelectual de gramáticos colombianos y pedagogos científicos mexicanos en la que se apoyó el Regeneracionismo y el Porfiriato, respectivamente, durante su hegemonía política. De esas apropiaciones se desprenderá la actitud frente al legado español, tan polémico y a la vez determinante para la identidad nacional. De este legado me ocupo en la última parte del capítulo. Todo lo anterior constituye el marco contextual en el que ubico a la lengua y

especialmente a la gramática escolar en el centro de los debates sobre las políticas lingüísticas y la construcción identitaria de los hablantes.

La batalla de las ideas políticas

La historia política colombiana y mexicana en el siglo XIX se cruza en dos puntos: 1. La emergencia del liberalismo y el conservadurismo como las dos grandes corrientes políticas que configuraron la estructura social, económica y, desde luego, política de ambos países; y 2. La hegemonía del liberalismo terminando la primera mitad del siglo. Sin embargo, esa misma historia toma rutas distintas cuando el proyecto de nación en Colombia cambia de liderazgo hacia 1880 y se instauran los principios conservadores, mientras en México se prolonga el liberalismo. Se plantean así, dos proyectos de nación disímiles por su base política que, en todo caso, coinciden en asumir la lengua castellana como símbolo de la nación.

Con rotundas transformaciones políticas y sociales a mitad del siglo XIX, surgieron en Colombia estas dos grandes fuerzas ideológicas que dominaron la vida política del país, ubicadas, cada una, en los extremos ideológicos de la política. Las visiones opuestas sobre el papel del Estado, la Iglesia y la estructura económica y social de la nación derivaron en conflictos que con frecuencia se tornaron en escenarios violentos.⁵⁶ En un contexto de cambios constitucionales, reformas educativas y guerras civiles, liberales y conservadores lucharon por imponer sus respectivos proyectos de país, lo que desembocó en la creación de una nación dividida en torno a las cuestiones fundamentales del poder y la soberanía. Como lo indica Hernando Valencia, la violencia predominó como "forma adjetiva" de la política, siendo claro en este periodo el "carácter bélico de la política en la lucha por el poder."⁵⁷

Desde su fundación en 1848, el partido liberal planteó un programa que buscaba transformar el Estado pasando de unas relaciones coloniales a un Estado con leyes generales para todos. Entre sus metas figuraron "la reducción de las barreras arancelarias, la eliminación de casi todos los impuestos coloniales, la separación de la Iglesia y el Estado, la abolición de la

⁵⁶ Contrario a lo que comúnmente muestra la historiografía colombiana, Frank Safford asegura que en realidad "hubo muy poca divergencia ideológica entre los partidos cuando se desarrollaron." Ambos partidos tuvieron bases muy similares. Sus diferencias se manifestaron más en la práctica que en la teoría. Ver Frank Safford, *Aspectos polémicos de la historia colombiana del siglo XIX* (Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1983), 25.

⁵⁷ Hernando Valencia, *Cartas de batalla, Una crítica al constitucionalismo colombiano* (Bogotá: Cerec. Universidad Nacional de Colombia, 1997), 22.

esclavitud y del encarcelamiento por deudas, y la implantación del sufragio universal.”⁵⁸ Por su parte, el partido conservador, creado en 1849 y representado por Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro, compartiendo las bases del estado moderno liberal, defendía un modelo de Estado basado en el tradicionalismo y la protección de los valores religiosos. Creía en la centralización del poder y consideraba que la Iglesia debía mantener un rol predominante en la vida pública, particularmente en la educación y en la formación moral de la sociedad.⁵⁹ Desde su lugar, los conservadores “ejercieron una férrea oposición por medio de la prensa, las asociaciones conservadoras, los debates en las cámaras legislativas y algunos motines y asonadas,”⁶⁰ tratando de derrocar la hegemonía liberal cuyo periodo inició en 1849, con José Hilario López como presidente, y terminó en 1886 con la instauración del Regeneracionismo.

Durante el liberalismo, se elaboró uno de los códigos políticos más importantes del siglo XIX: la constitución de Rionegro (1863). En ella se consolidó el modelo federalista que ya se había promovido en la constitución de 1853, dividiendo el país en nueve Estados soberanos, que le dieron el nuevo nombre al territorio nacional “Estados Unidos de Colombia.”⁶¹ Además, estableció la libertad de cultos y reafirmó la separación de la Iglesia y el Estado que impulsó una mayor secularización de las instituciones educativas y sociales. Todos estos aspectos fueron fuertemente criticados por los conservadores, pero en especial los dos últimos se consideraron una amenaza directa al catolicismo. El malestar conservador aumentó con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, la gran reforma educativa de 1870 sobre la que se volcó el proyecto liberal.

⁵⁸ Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida. Su historia* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2011), 319.

⁵⁹ En el “Programa Conservador de 1849”, documento publicado en el periódico “La Civilización” ese mismo año, Ospina y Caro expusieron con detalle el ideario del partido: “El orden constitucional contra la dictadura; La legalidad contra las vías de hecho; La moral del cristianismo y sus doctrinas civilizadoras contra la inmoralidad y las doctrinas corruptoras del materialismo y del ateísmo; La libertad racional, en todas sus diferentes aplicaciones, contra la opresión y el despotismo monárquico, militar, demagógico, literario, etc., etc.; La igualdad legal contra el privilegio aristocrático, oclocrático, universitario o cualquiera otro; La tolerancia real y efectiva contra el exclusivismo y la persecución, sea del católico contra el protestante y el deísta, o del ateísta contra el jesuita y el fraile, etc., etc.; La propiedad contra el robo y la usurpación ejercida por los comunistas, los socialistas, los supremos o cualesquiera otros; La seguridad contra la arbitrariedad de cualquier género que sea; La civilización, en fin, contra la barbarie.” Mariano Ospina y José Eusebio Caro, “Programa de 1849” VIII *Programas conservadores*, (1849) 1319. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2011/programas_conservadores.pdf (fecha de acceso: 2 de marzo de 2024).

⁶⁰ Juan Carlos Jurado, “Guerra y Nación. La guerra civil colombiana de 1851” *HISTORElo. Revista de historia regional y local*, 7, 14 (Julio-Diciembre 2015), s.p. <https://doi.org/10.15446/historelo.v7n14.47784> (fecha de acceso: 16 de agosto de 2024)

⁶¹ Fueron declarados soberanos e independientes los estados de Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Santander, Bolívar, Tolima, Panamá, Magdalena y Antioquia.

El Decreto estipuló que el Estado Federal era el encargado de organizar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública en todos los territorios nacionales, para lo cual dividió la instrucción en tres ramos: enseñanza, inspección y administración.⁶² También reglamentó la formación de maestros a cargo de Escuelas Normales que dependerían de una Escuela Central donde se prepararían los maestros que dirigirían las escuelas de las regiones.⁶³ Con ese mismo propósito, el Decreto ordenó la contratación de la primera misión pedagógica alemana, conformada por pedagogos (dos por cada capital de Estado, nueve estados en total) que debían ocuparse de las escuelas en los diferentes Estados. Sin embargo, las reformas más significativas fueron la obligatoriedad, la gratuidad de la educación, y la neutralidad religiosa.⁶⁴ Estas disposiciones generaron una reacción violenta por parte de los sectores más conservadores de la sociedad, ya que implicaban desplazar a la Iglesia del papel central que había tenido durante décadas en la vida pública y privada, especialmente en el ámbito educativo.

En los años siguientes a la publicación del Decreto, emitido por el presidente Eustorgio Salgar, se creó un ambiente tenso dadas las prohibiciones de enseñar religión en las escuelas. Pese al llamado del arzobispo Vicente Arbeláez a acatar las normas del gobierno, en 1872 el obispo Carlos Bermúdez de Popayán declaró que excomulgaría a los padres de familia que enviaran a sus hijos a las escuelas públicas y dos años más tarde prohibió a los estudiantes normalistas participar en las actividades de la Semana Santa.⁶⁵ En general, el rechazo católico a la nueva política educativa se intensificó al punto de desatar en 1876 una guerra civil denominada “la Guerra de las Escuelas”. Al término del conflicto en 1877, los liberales seguían en el poder

⁶² La *enseñanza* regulaba, entre otras actividades escolares, las funciones de los directores de escuelas, los métodos, las tareas y la disciplina, y fomentaba el desarrollo de las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo en correspondencia con una sociedad libre; la *inspección* asignaba funciones a los inspectores con el fin de que estos garantizaran el buen funcionamiento de las escuelas; y la *administración* se ocupaba de temas financieros para el sostenimiento de las escuelas. Ver Alejandro Castillo, “La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de ciudadanía” *Revista Historia de la Educación colombiana*, 23, 23 (julio–diciembre 2019) 119-137, en especial 123.

⁶³ Entre 1872 y 1878, se crearon 21 Escuelas Normales distribuidas en los nueve Estados: tres en Antioquia, tres en Bolívar, dos en Boyacá, dos en Cauca, dos en Cundinamarca, dos en Magdalena, dos en Panamá, tres en Santander y dos en Tolima. Para ver detalles sobre los años de fundación, revisar Alejandro Castillo, “La reforma educativa de 1870”, 132.

⁶⁴ Ver artículos 87, 255 y 36, respectivamente. Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870. Ver Jaime Jaramillo, “Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870”, *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 8 de octubre de 2023). Sobre el carácter laico, se lee en el artículo 36 del Decreto: “El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”. El trato marginal que se le dio a la religión en las escuelas, según los conservadores, ofendió al clero y al sector conservador, por lo que se declararon enemigos de la reforma.

⁶⁵ Ver Palacios y Safford, *Colombia, un país fragmentado*, 344.

con Aquileo Parra como presidente, no obstante, la oposición conservadora se incrementaba, debilitando los esfuerzos liberales para seguir implementando su programa de reformas. La división interna del partido liberal entre radicales e independientes, y el apoyo de estos últimos al candidato presidencial conservador dio como resultado el triunfo de Rafael Núñez, un liberal spenceriano, en 1880. Con Núñez en la presidencia los conservadores recuperaron su lugar en el poder, mientras se declaró el fin definitivo del régimen liberal.

Tras el ascenso conservador y el inicio del periodo conocido como la Regeneración, aconteció en 1885 una guerra civil que buscaba el regreso del liberalismo al liderazgo de la nación. De la derrota de los radicales liberales y demás consecuencias de la guerra, surgió la carta magna que tuvo vigencia hasta 1991: la constitución de 1886. Redactada por Rafael Núñez, y por Miguel Antonio Caro,⁶⁶ el conservador más conspicuo de la época, la constitución expresó el ideario conservador y tradicionalista colombiano e impulsó políticas contrarreformistas “basadas en el iusnaturalismo teológico según el cual, existe una autoridad trascendente y una voluntad general que es el espíritu del pueblo.”⁶⁷ La Regeneración, como movimiento, se propuso así rescatar al pueblo del desastre producido por las políticas liberales que habían llevado al país a una crisis social y económica.⁶⁸

Las nuevas leyes constitucionales se centraron en aspectos de la moral cristiana reflejados en la necesidad de unificar socialmente la nación, manteniendo las diferencias entre ricos y pobres en una especie de “ordenamiento de la desigualdad con un estado interventor, que reparte a todos por igual y considera que la cuestión social y la moral eran una sola.”⁶⁹ Con la unidad social vino la unidad político-administrativa que se tradujo en la centralización del país. Los departamentos, que hasta ese momento habían sido Estados soberanos, perdieron parte de su autonomía y pasaron a ser administrados por gobernadores designados directamente por el Presidente de la República. Bogotá, que era la capital del país, se vio altamente beneficiada por

⁶⁶ Miguel Antonio Caro (1843-1909) humanista, periodista, escritor, filósofo y político colombiano. Fue Vicepresidente de la República (1892) y, posteriormente, Presidente (1894). Es reconocido en la historia del país por ser el gestor de la Regeneración y participar en la redacción de la Constitución de 1886. Fue el líder visible de los intelectuales gramáticos, y fundador y académico de la Academia Colombiana de la Lengua. Inició su carrera de escritor en el periódico de su propiedad *El Tradicionista*, desde el que defendió la Iglesia Católica y sus ideas políticas de tendencia conservadora.

⁶⁷ Alexander Monroy y Vladimir Rodríguez, “Una visión comparada de las constituciones de 1863 y 1886” *Revista Via Iuris*, n° 31 (2021) 1-27, en especial 84. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/ViaIuris/article/view/1127> (fecha de acceso 17 de octubre de 2024).

⁶⁸ Desde 1876 la disminución en las exportaciones, en especial, de tabaco y de quina ocasionaron desempleo e inestabilidad, sobre todo, en las regiones que estaban vinculadas a esa producción. Lo mismo sucedió con el café años después en 1896. Ver Frank Safford, *Colombia, un país fragmentado*, 351.

⁶⁹ Monroy y Rodríguez, “Una visión comparada”, 84.

la inversión en su infraestructura mientras las regiones quedaron excluidas de los proyectos modernizadores. De allí, su debilitamiento en el desarrollo económico. En materia educativa, el nuevo régimen hundió la reforma laicista y restableció el poder de la Iglesia sobre la gestión de las escuelas y sobre la vida moral de los ciudadanos en general.

Artículo 40.- Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes. Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público, que se ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto, quedan sometidos al derecho común.

Artículo 41.- La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica.⁷⁰

El poder de la Iglesia sobre la educación se reforzó en 1887 con el Concordato firmado entre el Estado colombiano y la Santa Sede. A partir de la firma se recuperó el vínculo que se había roto desde 1861 con algunas normas expedidas durante los gobiernos liberales y se ganó un espacio que “se constituyó en fundamento para reforzar la difusión de la doctrina católica, asegurándose de dejar en claro que la educación sin fundamento católico no era tal, y por lo tanto, la única educación válida era la católica.”⁷¹ Desde entonces, la Iglesia desempeñó un papel fundamental en la administración de los centros educativos, controló el currículo escolar y con ello el contenido de las asignaturas e, incluso, reguló la distribución de libros de texto para asegurar que estos no contradijeran el dogma religioso.⁷² Con estas políticas, los conservadores impulsaron la idea de inculcar en los niños principios fundamentales para su vida, como el respeto, la obediencia y la sumisión a las autoridades eclesiásticas y civiles. Esto también se aplicó a los maestros, encargados de promover y preservar la educación católica, quienes podían ser supervisados y censurados si fuese necesario. Las anteriores disposiciones educativas terminaron de consolidarse con la reforma a la educación de 1893. El *Plan Zerda*, llamado así por Liborio Zerda, -médico y ministro de Instrucción Pública durante la presidencia de Miguel A. Caro-

⁷⁰ *Constitución política de 1886. Asamblea Nacional Constituyente.* (Departamento administrativo de la Función Pública), 5. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153 (fecha de acceso: 23 de marzo de 2023)

⁷¹ David Cortés, “Regeneración, Intransigencia y Régimen de Cristiandad” *Historia crítica*, n° 15 (1997) 3-12, en especial 6. <https://doi.org/10.7440/histcrit15.1997.00> (fecha de acceso: 24 de abril de 2023).

⁷² El artículo 13 del concordato estipuló que en los centros de enseñanza “los respectivos Ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho, en lo que se refiere a la Religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El Arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de textos para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este Prelado, de acuerdo con los otros ordinarios diocesanos, elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El Gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia.” Ver Concordato de 1887 citado en David Cortés, “Regeneración, Intransigencia”, 6.

definió las instituciones que se encargarían de regular los puestos administrativos del ámbito educativo y determinó el control político e ideológico de las escuelas públicas y privadas en los departamentos, aunque las primeras fueran parte del gasto departamental.⁷³

Al finalizar el siglo, el país se encontraba con una educación políticamente controlada por el gobierno central y en una inestabilidad económica que imposibilitaba adelantar proyectos en otros campos a nivel nacional. Entre tanto, un sector político conservador liderado por Carlos Holguín, pero teniendo como vicepresidente a Miguel A. Caro, entró en crisis dadas las exageradas medidas de la Regeneración que no permitían la participación de otros sectores políticos en las decisiones del país. Todo lo anterior desembocó en 1899 en una guerra civil que culminó en 1902. La Guerra de los Mil Días marcó el colapso del régimen regeneracionista y fue uno de los conflictos más devastadores en la historia de Colombia. Además de las significativas pérdidas humanas, la guerra dejó al país con una economía arruinada y un panorama político gravemente desgastado, lo que preparó el camino para la separación de Panamá en 1903. A pesar de ello, los primeros años del siglo XX transcurrieron con una relativa calma, gracias a un acuerdo implícito entre liberales y conservadores, aun cuando estos últimos siguieron gobernando con José Manuel Marroquín como presidente. La hegemonía conservadora se prolongó hasta 1930, siendo crucial la primera década por fundar las bases para la modernización del país con reformas en infraestructura y en el sistema financiero.

La falta de estabilidad política y económica, la ausencia de infraestructura, las recurrentes guerras civiles y el control de la Iglesia sobre muchas de las disposiciones del Estado son factores que contribuyen a las tesis historiográficas que explican por qué Colombia no logró la modernización plena durante el siglo XIX. En medio de este contexto, la lengua castellana fue crucial para la construcción de la identidad nacional, la cohesión social y la conformación del poder político. Pese a las diferencias, liberales y conservadores coincidieron en el valor representativo del castellano, por lo que los esfuerzos de unos y otros se concentraron en convertirlo en la lengua nacional. De cada partido surgió una idea particular de la lengua como mecanismo de control político y social. Sin embargo, serán los conservadores, más que los liberales, los responsables de ejercer un singular poder sobre la población a partir de sus propias concepciones lingüísticas, en especial de la gramática, y el saber científico de la lengua combinado con razonamientos de la fe católica. En ese ejercicio, resultaron cruciales las reformas educativas,

⁷³ Ver Arturo Vahos, "La reforma educativa de 1893: epílogo de una estrategia" en *Historia de la educación en Bogotá* Tomo I, coord. Olga Lucía Zuluaga, (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012): 217-237.

los códigos políticos y religiosos, así como la influencia de ciertas figuras políticas mencionadas previamente.

Siguiendo la línea de la modernización, este proceso fue adelantado en México por grupos de liberales que, en general, se mantuvieron en el poder desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la revolución de 1910. Los primeros años del liberalismo se caracterizan por una constante inestabilidad política producto de la naturaleza “iniciática, de experimentación, de aprendizaje y marcada por la inmadurez del sistema político puesto en liza en sus inicios.”⁷⁴ Crear una constitución que plasmara el ideario liberal fue el proyecto de un grupo de intelectuales identificados a sí mismos como “liberales”, quienes empezaron por elaborar un plan que modificara la política dominante en la primera mitad del siglo XIX.

El Plan de Ayutla (1854) fue un proyecto impulsado por una élite de letrados entre los que se hallaba Guillermo Prieto, político y literato; Benito Juárez, político y autor de la Ley Juárez que abolía los fueros eclesiásticos y militares en materia civil y militar; y Melchor Ocampo, senador y exgobernador de Michoacán.⁷⁵ Su principal propósito era derrocar la dictadura de Antonio López Santa Anna, pero también buscaba establecer un Congreso Constituyente para redactar una nueva constitución que garantizara los derechos civiles, las libertades individuales, y la creación de un gobierno representativo y republicano. En oposición al centralismo de Santa Anna, los promotores del plan también pretendían devolver la autonomía a las regiones, favoreciendo una organización federalista. Además de destituir a Santa Anna, el éxito del plan transformó la estructura política, económica y social de México, logró la separación de la Iglesia y el Estado y más adelante promulgó la Constitución de 1857 durante la presidencia de Ignacio Comonfort.

Con la nueva constitución se establecieron principios como “la libertad de expresión, la libertad de asamblea, el reconocimiento de garantías individuales y la división de poderes en Ejecutivo, Legislativo y Judicial.”⁷⁶ También incorporó la libertad de enseñanza, lo que significó el final de la educación puramente religiosa y la apertura a contenidos y modelos más modernos.

⁷⁴ Víctor Núñez, “Los orígenes del liberalismo mexicano. Elites y grupos de poder en Puebla (1833-1857)”, *Historia mexicana* 65. 3 (ene./mar. 2016), s.p https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312016000301405 (fecha de acceso: 23 de abril de 2024)

⁷⁵ Ver Alfredo Valles, “El liberalismo en México: motor del constitucionalismo” en *El poder reformador de la Constitución. El Congreso y su impulso transformador*, coord. César Camacho Quiroz. (México: Senado de la República, Secretaría de cultura, Instituto nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016): 137-152, en especial 141.

⁷⁶ Valles, “El liberalismo en México”, 142.

A la constitución le siguió una serie de reformas que, en respuesta a la reacción de los conservadores contra las disposiciones de la constitución que afectaban a la Iglesia, terminaron por radicalizar la postura liberal frente a la separación Iglesia- Estado.⁷⁷ Las reformas, que en adelante reglamentaron el ámbito legal hasta el final del porfiriato, sirvieron para consolidar el proyecto liberal tendiente a atribuir importancia primordial al individuo, defender la libertad y los derechos del hombre, favorecer un gobierno representativo que limitara el poder del monarca y postular como necesarios y benéficos el libre comercio y la competencia económica.⁷⁸

Para la política liberal la figura de Benito Juárez representaba el espíritu de dicho partido,⁷⁹ por lo que fue nombrado presidente en 1861, después de librar y ganar la Guerra de Reforma (1858-1861), un enfrentamiento entre liberales y conservadores, iniciado por estos últimos en contra de los daños causados a la Iglesia con la Constitución de 1857. Su administración se interrumpió por una intervención francesa en 1863 apoyada por los conservadores mexicanos y justificada, según Francia, por la falta de pago de la deuda externa. Luego de cuatro años, en 1867, Juárez logró la retirada de los franceses y regresó a la presidencia. En ese mismo año, el dos de diciembre, promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, la cual orientaba y reglamentaba la instrucción, desde la primaria hasta los niveles profesionales, incluyendo la preparatoria.

Apoyado en una comisión de pensadores integrada, entre otros, por Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado, Francisco Díaz Covarrubias, Eulalio M. Ortega y el filósofo y seguidor del positivismo de Augusto Comte Gabino Barreda, Juárez expidió la Ley con la idea que "[...] difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de

⁷⁷ Con las llamadas Leyes de Reforma se separaron y se nacionalizaron los bienes del clero secular y regular (Ley del 12 de julio de 1859), se decretó la desaparición de los monasterios de hombres y mujeres y se proclamó la ley de conciencia (Ley del 6 de agosto). Así mismo, se declaró la ley de cultos (Ley del 4 de diciembre de 1860). Ver Josefina Vázquez "Liberales y conservadores en México. Diferencias y similitudes" *Cuadernos Americanos*, 6, 66 (nov-dic 1997): 153- 175, en especial 174.

⁷⁸ Ver Dorothy Tanck de Estrada, "Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías", *Historia Mexicana*, 33(4),(1984): 463-508, en especial 464. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1874> (fecha de acceso: 25 de abril de 2024)

⁷⁹ Benito Juárez (1806-1872), conocido como el "Benemérito de las Américas," fue un político mexicano de origen zapoteca que lideró la Reforma liberal en México. Luego de estudiar derecho se dedicó a la política, ganando la presidencia de México en varias ocasiones. Como primer mandatario de la nación impulsó leyes que separaron la Iglesia y el Estado, y promovió una educación laica. Luchó contra la intervención francesa y el imperio de Maximiliano de Habsburgo y restauró la República en 1867. Juárez es recordado como símbolo de soberanía, justicia y modernización en México y América Latina.

establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes.”⁸⁰ Se buscaba transformar los patrones de comportamiento a través de la enseñanza para modernizar al país económica y políticamente; propósito este que se convirtió en una característica permanente de la política educativa mexicana.⁸¹

Junto a Barreda, la Ley estipuló al positivismo como fundamento de toda enseñanza dados los beneficios del método científico en la formación de los nuevos ciudadanos. Según este autor, el método debía estructurar la mente de los mexicanos a partir de un núcleo común de verdades científicas, considerándolo fundamental para el progreso material del país. De allí que el positivismo se adoptara como base científica de la labor educativa y también como filosofía orientadora de la política liberal. Diferente a lo que sucedió en el contexto colombiano en el que las verdades de la fe católica se articularon con las científicas, el caso mexicano desplazó el dogma religioso e impuso el método científico, por lo que en las escuelas se suprimieron las enseñanzas de la Iglesia. Frente a los contenidos, implementar tal método fue cada vez más importante porque era lo que organizaba la estructura interna de las disciplinas escolares. De modo que hacia el final del porfiriato el control y la vigilancia sobre la aplicación del método fueron más severos, como lo explicaré en los últimos capítulos.

Además de la laicidad, la Ley declaró que la educación primaria sería “gratuita para los pobres y obligatoria” a partir de los cinco años. La obligatoriedad no era una novedad porque desde la ley de 1842 ya se había estipulado, pero esta vez se usaron incentivos como los premios, y no castigos, para estimular la asistencia y disminuir los niveles de ausentismo escolar.⁸² Aunque la organización de las escuelas era de carácter municipal, siendo los ayuntamientos los responsables de la enseñanza y el sostenimiento de los institutos de educación, para 1869 prácticamente todos los Estados habían adoptado la gratuidad y obligatoriedad en el nivel de la primaria.⁸³ Con el fin de garantizar el buen funcionamiento de las escuelas elementales, hubo la necesidad de un profesorado instruido que la ley categorizó en tres niveles dependiendo del número de materias que aprobaran en sus exámenes. Así mismo, se apoyó a la Compañía Lancasteriana para que continuara con su labor educativa mediante la aplicación del sistema

⁸⁰ Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal 1867. <https://goo.su/z4Al1C> (fecha de acceso: 2 de febrero de 2022)

⁸¹ Luz Elena Galván, *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*, (México: CIESAS, 2010), 82.

⁸² Luz Elena Galván, “Hacia la formación del sistema educativo mexicano 1867-1910” en *Derecho a la educación*, coord. Luz Elena Galván (Ciudad de México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016): 55-82, en especial 57.

⁸³ Ver Francisco Cosmes, *Historia general de México* (México: Ed. Ramón de S.M. Araluca, 1901), 915.

mutuo, aunque ya se anunciaba en la prensa pedagógica la urgencia de un cambio hacia el método pestalozziano.⁸⁴

En relación con la instrucción secundaria, que también abarcaba la educación superior, la ley determinó la fundación de la Escuela Secundaria para Señoritas y la Escuela Nacional Preparatoria, centro de preparación de la élite intelectual a cargo de Gabino Barreda. La ley también ordenó la creación de instituciones como la Escuela de Medicina, la de Jurisprudencia y la de Ingeniería responsables de formar médicos, abogados e ingenieros. A pesar de las intenciones entusiastas de Juárez, la falta de recursos asignados para la educación impidió la implementación de muchas de las disposiciones de la ley que, posteriormente, sí se llevaron a cabo durante el Porfiriato. Lo que en efecto se logró con la ley fue incorporar el pensamiento liberal y positivista a la política educativa, a la teoría pedagógica y a la educación pública.

Integrar el modelo positivista a la política liberal inició el “liberalismo desarrollista” que, según la clasificación de Alan Knight, era “más original y competitivo” que los otros dos tipos.⁸⁵ Juárez no perteneció a este tipo de liberalismo. Su política más bien buscó transformaciones estructurales a partir de prácticas “tradicionales” que habían “favorecido las abstracciones ‘idealistas, legalistas’.”⁸⁶ Con todo, su gobierno consolidó la separación de la Iglesia y el Estado, la igualdad ante la ley, la soberanía nacional y la modernización de la sociedad. Su política, de hecho, se prolongó hasta la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada quien asumió el mando en 1872, cuando Juárez, después de haber sido reelecto en 1871, murió de forma inesperada. En 1876, Lerdo de Tejada fue derrocado militarmente por Porfirio Díaz con quien comenzó en 1877 un largo gobierno que finalizaría en 1911, luego de la revolución mexicana iniciada en 1910.⁸⁷

⁸⁴ Galván, “Hacia la formación del sistema”, 57.

⁸⁵ A lo largo del siglo XIX se observa el desarrollo de tres tipos de liberalismo no consecutivos sino superpuestos y disímiles por su práctica y no tanto por la teoría: el constitucional cuyos creyentes insistían en las reformas políticas y especialmente en la efectividad de las constituciones para gobernar y asegurar el progreso social; el institucional que “apoyaba cambios más amplios, es decir, más radicales” como la eliminación del aparato colonial y el fuero eclesiástico; y el desarrollista, “cargado de positivismo”. Ver Alan Knight, “El liberalismo mexicano desde la Reforma hasta la Revolución (Una interpretación)” *Historia mexicana*, 35, (1985) 59-91, en especial 60-61. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1882> (fecha de acceso: 23 de octubre de 2024).

⁸⁶ Knight, “El liberalismo mexicano”, 61.

⁸⁷ Entre 1880 y 1884, durante la presidencia de Manuel González, Porfirio Díaz se desempeñó como ministro de Fomento y gobernador de Oaxaca. Fue el único periodo en el que se retiró del cargo presidencial por una cuestión estratégica de cumplir con la prohibición de la reelección. Cuando regresó al cargo propuso una enmienda constitucional que al ser aprobada por el Congreso le aseguró la reelección indefinida.

Retomando la clasificación de Alan Knight, Díaz y su círculo de intelectuales se inscriben en aquel liberalismo desarrollista favorecido por la estabilidad política y el desarrollo económico. Fundamentados en el esquema positivista, estos liberales querían un gobierno fuerte por lo que el objetivo fue aumentar el poder presidencial silenciando el conflicto con la Iglesia y estimulando el progreso material.⁸⁸ La política económica del Porfiriato logró unir las regiones a través de la primera red de telefonía y telégrafos del país, y de la red ferroviaria distribuida en todo el territorio nacional. También benefició la industria nacional textil con la modificación de impuestos creados en el siglo XVI por la corona española. Fomentó igualmente la explotación agrícola y de los recursos petrolíferos del país mediante la inversión de capitales ingleses, franceses y estadounidenses.⁸⁹ No obstante el crecimiento económico del país, la política social incrementó las desigualdades pues el crecimiento solo favoreció a los ricos. El régimen porfirista fue autoritario y represivo sobre todo en las regiones donde hubo despojo de tierras por parte de los grandes hacendados nacionales y extranjeros.⁹⁰ Los campesinos e indígenas perdieron sus terrenos y tuvieron que ocuparse como peones en las haciendas.

En cuanto a la política educativa, el Porfiriato se caracterizó por impulsar reformas educativas con el fin de formar ciudadanos útiles para el país y apoyar la consolidación del Estado. Inspiradas en el positivismo, heredado de la ley de Instrucción Pública de 1867, las reformas pretendieron expandir la educación a todo el territorio nacional. En 1888, se expidió una ley que ratificó el carácter obligatorio, gratuito y laico para la primaria, y dispuso que se incrementara el número de colegios para niños y para niñas en una proporción de uno por cada 400 habitantes. La primaria se dividió en elemental (cuatro años) y superior (dos años), y sería controlada directamente por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública a través de consejos de vigilancia y un cuerpo de inspectores. Esta era la vía por la que se aseguraba la uniformidad de la educación, principio fundamental de una nación unificada. De hecho, la insistencia en la obligatoriedad y gratuidad respondía a la creencia de que la instrucción era “el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes de 1857 estimaban como base de toda prosperidad

⁸⁸ Knight, 61.

⁸⁹ Ver Jorge Witker, “El liberalismo e interés nacional en el Porfiriato” en *Porfirio Díaz y el Derecho. Balance crítico*. Coords. Raúl Ávila, Eduardo de Jesús Castellano y María del Pilar Hernández, (Ciudad de México: Cámara de diputados, Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias (CEDIP), Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2015):173-188, en especial 177 y 178.

⁹⁰ Witker, “El liberalismo e interés nacional”, 178.

y de todo engrandecimiento.”⁹¹ Aunque la ley solo regía para el Distrito Federal y Territorios,⁹² el objetivo era que se aplicara en el resto del país. Algo que en efecto sucedió, pues las disposiciones de la ley poco a poco se convirtieron en un modelo que se replicó en diversos Estados de la República,⁹³ cuyos Ayuntamientos seguían sosteniendo las escuelas y decidiendo sobre los contenidos y la metodología de las asignaturas. El propósito de expandir la educación, también se materializó en la ley de 1896, a través de la cual “se nacionalizaron las escuelas de instrucción primaria que antes pertenecían a los ayuntamientos en el Distrito Federal y Territorios.”⁹⁴ Con esta decisión, se incrementó el número de escuelas pasando de 468 en 1903 a 523 en 1904, según un anuncio del mismo Porfirio Díaz hecho en 1904.⁹⁵

La creación de Escuelas Normales y que preparaban maestros para la instrucción primaria constituyó un logro durante el Porfiriato pues, aunque ya existían algunas escuelas de pedagogía, entre 1876 y 1900 se fundaron más de 26 institutos entre Escuelas Normales, Liceos, Academias e Institutos Literarios en cerca de 24 Estados mexicanos, dedicados a la formación de maestros.⁹⁶ De estos, la más importante fue la Escuela Normal para profesores de Jalapa, Veracruz, fundada en 1886. Esta ejerció una notable influencia sobre las demás escuelas en términos de contenidos pedagógicos y, sobre todo, del moderno método pestalozziano en el que Enrique Rébsamen, director de la escuela, y Enrique Laubscher eran expertos. Así, se introdujo lentamente en las regiones la pedagogía que organizó la estructura interna de las disciplinas escolares y que motivó la elaboración de libros de textos que circularon por el sistema escolar.

Junto a las reformas, la celebración de eventos pedagógicos difundió la idea de integrar gradualmente al país con medidas que fueran consensuadas y adoptadas por todos los Estados. Así el Congreso Higiénico Pedagógico (1882), y los dos Congresos de Instrucción Pública (1889

⁹¹ *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*. (México: L.P. de El Partido Liberal, 1889), 10.

⁹² Los territorios a que se alude son Quintana Roo, Baja California Sur y Nayarit. Estas regiones no tenían la categoría de Estado y en ocasiones carecían de gobierno propio, por lo que se regían bajo las leyes del Distrito Federal. Ver Galván, “Hacia la formación del sistema”, 62.

⁹³ Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México* Tomo I (México: Fondo de Cultura Económica, SEP, 1989), 40-41.

⁹⁴ Galván, “Hacia la formación del sistema”, 62

⁹⁵ Galván, 62.

⁹⁶ Algunos de esos institutos y sus respectivos años de fundación son: Liceo de niñas en Aguascalientes (1878), Academia de Instrucción primaria en Ciudad de México (1879), Academia de Pedagogía en Ciudad de México (1882), Academia Normal de Veracruz (1885), Academia de Toluca (1893), Academias Adjuntas de Varones y Señoritas en Sinaloa (1874), Escuela Normal de Preceptores de Sinaloa (1881), Instituto Literario de Toluca (1882), Instituto científico y Literario de Tlaxcala (1897), Escuela Normal para Señoritas en Puebla (1879), Escuela Normal para Varones en Puebla (1880), Escuela Normal de Artes y Oficios para Señoritas en el Estado de México (1891). Otras Escuelas Normales que también se fundaron en el país entre 1880 y 1900 fueron las de Oaxaca, Querétaro, Tamaulipas, Jalisco, Michoacán, Guerrero, Colima, Coahuila y Nuevo León. Ver Galván, “Hacia la formación del sistema”, 64-82.

y 1890), coincidiendo en propósitos con los congresos celebrados en la misma época en otros países latinoamericanos, según Amalia Nivón, fueron el punto de reunión donde se discutieron “las condiciones y necesidades del cambio educativo, los retos que debían afrontarse y las medidas institucionales para lograr una educación integral que diera unidad a las poblaciones y se estableciera una enseñanza pública oficial, basada en una lengua, patria e identidad nacional.”⁹⁷

Luego de los dos últimos congresos, en los que participaron delegados de los diferentes Estados, hubo un acuerdo tácito de promulgar leyes escolares en las regiones que reprodujeran el programa federal.⁹⁸ La intención de centralizar las decisiones en materia de políticas educativas se consolidó en 1902 con la creación del Consejo Superior de Educación, cuya función era supervisar, regular y coordinar el sistema educativo a nivel nacional. Este Consejo contó entre sus miembros con Justo Sierra, quien en 1905 se convertiría en el secretario de la recién creada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Como ferviente defensor de las ideas positivistas, Sierra influyó en la aplicación de un control riguroso sobre los programas escolares, orientándolos hacia una educación basada en el progreso científico y la disciplina.

Al finalizar la primera década del siglo XX, el Porfiriato terminó, pues, si bien impulsó ciertos avances económicos y de modernización, las políticas autoritarias, la desigualdad social, la falta de democracia y las crisis sociales y económicas crearon un clima de descontento que desembocó en la Revolución Mexicana. Este movimiento marcó el fin del régimen y el inicio de un proceso complejo de transformación política y social en México.

En este proyecto nacionalista del Porfiriato, la lengua castellana se instauró como mecanismo de unidad nacional. De allí que se declarara lengua nacional y se enseñara bajo los principios del liberalismo y el método científico, según se verá en los próximos capítulos. En ese proceso participaron notables intelectuales que, en su papel de liberales, seguidores de las ideas positivistas y, algunos, pedagogos, decidieron el tipo de educación que recibieron los mexicanos en esta época.

⁹⁷ Amalia Nivón, “Distintas miradas en dos congresos pedagógicos Cuba (1884) y Centroamérica (1893)” *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, Vol. 16, n°1 (enero - junio 2015) 165-189, en especial 167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602477> (fecha de acceso: 3 de marzo de 2024)

⁹⁸ Vaughan, *Estado, clases sociales*, 41- 42.

El círculo de letrados

Para adelantar los proyectos nacionales, facilitar la concentración del poder y cumplir con la misión civilizadora, resultó indispensable la conformación de un grupo social especializado que, generalmente, desde la capital creó las políticas con las que se gobernaron a nivel nacional. Esa *ciudad letrada*, presente en todas las sociedades latinoamericanas desde la época colonial, constituye, según Ángel Rama, un anillo de poder conformado por una “pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, [...] estrechamente asociados a las funciones del poder.”⁹⁹ Es decir, consiste en una élite de letrados encargados de dominar y regular el conocimiento, la administración y la cultura, estableciendo un control simbólico y político sobre la sociedad. En el caso colombiano, se trató de una élite de *gramáticos*, denominada así por la historiografía de Colombia dada la afinidad de los intelectuales con las letras y el lenguaje correcto. Entre tanto, en el caso mexicano, se halla una élite de científicos que, para los propósitos de esta investigación, llamaré élite de *pedagogos científicos*, con el fin de diferenciarlo de los *científicos*, un grupo de intelectuales, políticos y tecnócratas cercano a Porfirio Díaz y “simpatizantes del positivismo y de la política científica.”

¹⁰⁰ Si bien algunos de estos intelectuales forman parte del grupo de los pedagogos científicos, me interesa destacar otro tipo de intelectuales con mayor participación en las políticas educativas y lingüísticas mexicanas que, de igual forma, se fundamentaron en el modelo positivista, ganando un lugar privilegiado en la sociedad. Tanto los gramáticos como los pedagogos científicos incidieron en dichas políticas, a partir de ciertas corrientes de pensamiento específicas que fueron dominantes en cada contexto.

Gabino Barreda fue el responsable de introducir el positivismo a México. Tras la *Oración Cívica*, discurso pronunciado en Guanajuato, destinada a reorientar la política del gobierno encabezado por Juárez, Barreda pretendía transformar los objetivos de la nación, a partir de “una búsqueda ilimitada del orden como instrumento, la paz como medio y el progreso como meta, fin y razón última del ser nacional.”¹⁰¹ Inspirado en la filosofía positivista de Augusto Comte, desarrolló una interpretación del devenir histórico mexicano que se debatía entre las fuerzas del progreso y el retroceso, plasmadas en un tipo de orden social o estados comteanos. Si el estado

⁹⁹ Ángel Rama, *La ciudad letrada* (Montevideo: Arca, 1998), 32.

¹⁰⁰ César Velásquez, “Intelectuales y poder en el porfiriato. Una aproximación al grupo de los científicos 1892-1911” *Fuentes humanísticas*, 41 (2010), 7-23, en especial 9 y 10. <https://core.ac.uk/download/pdf/48394265.pdf> (fecha de acceso: 23 de agosto de 2024)

¹⁰¹ Lourdes Alvarado, “Asociación metodófila ‘Gabino Barreda’. Dos ensayos representativos”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 12 (1989): 211-245, en especial 212.

u orden *teológico* lo representaban el clero y la milicia, y el orden *metafísico* lo constituía la victoria de los liberales sobre los conservadores, el orden o estado *positivo* expresaba la meta que debía alcanzar la nueva era, sustituyendo los viejos órdenes.¹⁰² De allí que fuera urgente reemplazar, teniendo como base la ciencia positiva, la “mentalidad servil” por una libertad de conciencia o “emancipación de la conciencia.”¹⁰³

La libertad era fundamental para lograr el cambio en México, por lo que una de las medidas consistió en ganar dicha “emancipación de la conciencia” a través de las reformas educativas impulsadas por Benito Juárez y, sobre todo, las promovidas por Porfirio Díaz. La única garantía del orden positivo o del progreso era educar e iniciar ideológicamente a la juventud, los futuros dirigentes de la nación, mediante el conocimiento metódico de las verdades científicas que implicaba ir “desde los más sencillos raciocinios deductivos, hasta las más complicadas inferencias deductivas [...] no por simples reglas abstractas, incapaces las más de las veces de ser comprendidas [...] sino haciendo prácticamente cada día o viendo hechas las mejores aplicaciones de dichos métodos.”¹⁰⁴ Con ese objetivo y bajo estos parámetros metodológicos se fundó la Escuela Nacional Preparatoria, nicho de formación de las nuevas élites políticas y científicas, de la cual Barreda fue su primer director.

De los primeros egresados de la Preparatoria surgió un grupo de jóvenes interesados en profundizar las enseñanzas del método científico, con los que se creó en 1877 la Asociación metodófila Gabino Barrera. Allí se formaron, entre otros, Justo Sierra, Porfirio Parra, Luis E. Ruíz y Manuel Flores, la segunda cohorte de maestros positivistas que aseguró la presencia de esta ideología en el campo político y educativo mexicano.¹⁰⁵ Bajo la misma etiqueta, -positivismo-¹⁰⁶ darwinismo y positivismo fueron el eje central de los rigurosos debates de la Asociación, en los que Sierra y Parra empezaron a mostrar inclinación por el darwinismo de Herbert Spencer.¹⁰⁷

¹⁰² Leopoldo Zea, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1968), 49.

¹⁰³ José Luís Soberanes, “El positivismo. Paradigma del régimen porfirista” en *Porfirio Díaz y el Derecho. Balance crítico*. Coords. Raúl Ávila, Eduardo de Jesús Castellano y María del Pilar Hernández, (Ciudad de México: Cámara de diputados, Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias (CEDIP), Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2015): 33-50, en especial 34.

¹⁰⁴ Gabino Barreda, “Carta al señor Don Mariano Riva Palacio” Apéndice n° 3 (1870), en *Gabino Barreda. Opúsculos, discusiones y discursos* (México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1877): 64-77, en especial, 71.

¹⁰⁵ Alvarado, “Asociación metodófila”, 214.

¹⁰⁶ Según Abelardo Villegas, la palabra *positivismo* abarcaba el sentido estricto del pensamiento de Comte y también aquel que designaba el conjunto de doctrinas que exaltaron el valor de las ciencias, principalmente el darwinismo y el evolucionismo. Ver Abelardo Villegas *Positivismo y Porfirismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1972), 5.

¹⁰⁷ Martha Esparza, Ricardo Noguera y Rosaura Ruíz, “Positivismo y darwinismo: arquitectura interna de los debates del México decimonónico” en *Otras armas para la independencia y la revolución. Ciencias y humanidades en México*, coords.

Los resultados de los debates de la asociación se publicaron en el *Partido Liberal* y la *Libertad*, periódico, este último, del mismo organismo creado en 1878 en el que también se expresaron las posiciones políticas, “exponiendo la necesidad de un nuevo orden social que se sustentara sobre bases científicas.”¹⁰⁸ La ideología fue, así, adaptada a las necesidades del contexto mexicano, interviniendo en la vida política para favorecer el liberalismo. De ahí que, según Leopoldo Zea, el positivismo se convirtiera en “una doctrina filosófica puesta al servicio de un determinado grupo político y social en contra de otros grupos.”¹⁰⁹

Mientras Barreda se concentró en preparar a la juventud para el futuro político mexicano, la movilidad de Justo Sierra por todo el sistema escolar incidió en la formación científica de la población desde los niveles de primaria hasta los de educación superior. Sierra ocupó varios cargos públicos como diputado y ministro durante el Porfiriato, pero su desempeño como Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública en 1901 y, luego en 1905, como secretario de Educación Pública y Bellas Artes, lo convirtieron en una figura central de las políticas educativas y culturales. Por ello se le conoce como el “Maestro de América”.¹¹⁰ Desde el inicio de su actividad política en 1880 buscó influir en la educación primaria proponiendo la nacionalización de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Propuesta que ratificó en los dos Congresos de Instrucción Pública en los que actuó como presidente.

Para Sierra, la educación constituía una necesidad porque en ella “se funda el derecho de la sociedad a progresar y a vivir, es decir, a instruir, que es comunicar a las unidades constitutivas del organismo social las fuerzas que exigen para realizar el progreso y la vida.”¹¹¹ Y dado que el Estado era el representante de la sociedad, tenía el derecho de impartir y exigir la instrucción. Sobre el Estado, siempre buscó fortalecerlo a través del poder ejecutivo, pues, aunque era partidario de la tesis política spenceriana de disminuir la acción del gobierno en beneficio de la libertad del individuo, en el caso de México ocurría que al ser una sociedad que hasta ahora empezaba a organizarse, era imposible “conceder libertades para las cuales aún no estaba capacitado,”¹¹² de lo que se deducía la necesaria intervención del Estado. El éxito del régimen de

Arturo Argueta, Rosaura Ruíz y Graciela Zamudio, (México: Fondo de Cultura Económica, 2010): 189-204, en especial 193.

¹⁰⁸ Esparza, “Positivismo y darwinismo”, 196.

¹⁰⁹ Zea, “El positivismo en México”, 28.

¹¹⁰ Javier Ocampo, “Justo Sierra. ‘El Maestro de América’. Fundador de la Universidad Nacional de México” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, (2010): 13-38, en especial 16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064002> (fecha de acceso: 24 de noviembre de 2023)

¹¹¹ Justo Sierra, *Obras completas. Educación*, vol. VIII. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977), 223.

¹¹² Zea, *El positivismo en México*, 400.

Díaz dependía, entonces, de un programa administrativo que se guiara por los principios positivos de la ciencia, la observación y la razón, mismo que debía orientar los currículos escolares para lograr la disciplina social requerida para una mayor libertad. La relación Estado-educación fue primordial para Sierra y muchas de sus reformas se convirtieron en leyes constitucionales. De hecho, su gran proyecto de crear la Universidad Nacional se concretó casi al final del Porfiriato en 1910, después de presentar la propuesta ante la Cámara de Diputados en 1881.¹¹³ La Universidad se convirtió en el centro del desarrollo científico, filosófico, social y artístico de México y albergó a intelectuales, científicos y artistas que contribuyeron significativamente a la modernización que ya se vivía en el país.

Al igual que Sierra, Porfirio Parra fue un intelectual de gran influencia en la educación del país. Como fiel positivista, el mismo Barreda le encomendó el curso de Lógica en la Escuela Nacional Preparatoria cuando este debió abandonar el país, con lo que implícitamente quedó a cargo del rumbo ideológico positivista mexicano y de la Preparatoria. Posteriormente, fue nombrado por Sierra, miembro del Consejo Superior de Educación desde el cual se monitoreaba la aplicación del método científico en los programas escolares. Parra coincidía con Barreda y con Sierra en que el método positivo solucionaba cuestiones de diversa índole dado que operaba con un fondo común de verdades que eran el principio del orden y el progreso. De allí que pusieran tal fondo a disposición del público a través de los *Anales* de la Asociación metodófila. Allí fueron publicados los ensayos de Parra, siendo el más conocido "Las causas primeras" por establecer clara y eficazmente la diferencia entre "la antigua concepción metafísica, basada en principios indiscutibles e indemostrables, sólo apoyados en la fe, y la nueva ideología científicista, fundada exclusivamente en la observación y experimentación."¹¹⁴ La actividad política e intelectual de Parra quedó registrada en múltiples publicaciones y asociaciones en las que participó, incluida la dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios.¹¹⁵

Manuel Flores y Luis E. Ruiz, también integrantes de la Asociación metodófila, formaron parte del grupo privilegiado de hombres del Porfiriato e influyeron notablemente en el ámbito educativo a través de su labor como pedagogos. Ambos destacaron como docentes en los distintos niveles del sistema escolar, asumieron cátedras de pedagogía en la Escuela Normal de

¹¹³ Enrique Pérez, "Positivismo en instrucción pública en México a finales del siglo XIX". Las ideas educativas de Gabino Barreda y Justo Sierra", *Fuentes Humanísticas*, 62 (enero-junio 2010): 121-134, en especial 132.

¹¹⁴ Alvarado, "Asociación metodófila", 218.

¹¹⁵ Esta escuela fue el antecedente directo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Como parte de la Universidad impulsó la educación superior en el país a través de la consolidación de un modelo de estudios avanzados y de investigación científica.

la Ciudad de México y elaboraron reglamentos escolares. A Flores se le encargó uno de los primeros cursos de enseñanza objetiva, mientras Ruiz fue miembro de mesas directivas y Consejos relacionados con la instrucción primaria. A diferencia de Barreda, Sierra y Parra, estos pedagogos desarrollaron con mayor profundidad los principios positivistas comteanos y spencerianos, para aplicarlos a la capacitación docente.¹¹⁶

Comte se había construido un sistema de ideas que influyeran sobre la naturaleza del individuo para encauzarla en su propio bienestar, es decir, en el trabajo y la productividad. Afirmaba que el fin militar del antiguo régimen (monárquico, feudal, teológico y militar) debía sustituirse por el “fin industrial” en el nuevo régimen.¹¹⁷ De allí que fuera necesario educar al individuo en una racionalidad científica, atendiendo a los aspectos moral, estético, físico y filosófico, sin otro propósito que el de contribuir, mejorar y hacer progresar a la sociedad y, más abarcador aún, a la humanidad. Estas fueron las principales pautas que Flores y Ruiz utilizaron para crear su propia teoría pedagógica que buscaba “crear una conciencia colectiva del papel individual a desempeñar dentro una sociedad industrial y capitalista.”¹¹⁸ En ello, la labor de los maestros era crucial, pues solo a través de su desempeño en las aulas se aseguraba la reproducción del modelo de enseñanza científica y lentamente se construiría dicha conciencia colectiva.

Sumado a las aportaciones del positivismo francés, el pensamiento positivista inglés de Herbert Spencer sirvió para cuestionar las necesidades educativas mexicanas. A diferencia de Comte, que subordinaba la actividad del individuo al bien común de la colectividad humana, Spencer daba prioridad al individuo bajo la creencia de que era el motor del progreso y de la sociedad, cuya condición era evolucionar de unas etapas simples a otras más complejas, del mismo modo que lo hacían los organismos. Al ser el partícipe central de una estructura orgánica social, en la que diferentes partes cumplen roles específicos y se relacionan de manera funcional, de nuevo, igual que un organismo vivo, el individuo debía desarrollarse libremente sin intervenciones o restricciones innecesarias del Estado o la sociedad. Sin embargo, ese desarrollo no podía dejar de lado el requerimiento adaptativo que le aseguraba mejorar sus probabilidades de sobrevivencia y éxito en su propio contexto. Aquí es donde cobra relevancia la educación, la responsable de preparar para la vida con conocimientos valiosos y útiles que guíen el “saber

¹¹⁶ Las diferencias entre el positivismo de Augusto Comte y el de Herbert Spencer se hallan de forma muy clara en: Marta de la Vega, *Evolucionismo versus Positivismo. Estudio teórico sobre el positivismo y su significación en América Latina*, (Caracas: Monte Ávila editores: 2019)

¹¹⁷ Augusto Comte, citado en Héctor Díaz, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, 1994), 86.

¹¹⁸ Díaz, “Las raíces ideológicas”, 89.

vivir”, esto es, “saber cómo tratar el cuerpo y el espíritu, como dirigir nuestros asuntos, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirlo como ciudadano y la manera de utilizar todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar de todas nuestras facultades con la mayor ventaja para nosotros mismos y para los demás.”¹¹⁹ De la educación adecuada dependía, entonces, la conservación del individuo en la sociedad y, asegurado esto, el perfeccionamiento del cuerpo y el espíritu que redundaba en el perfeccionamiento de la sociedad.

Sobre esta base, Flores y Ruiz estructuraron las propuestas pedagógicas en sus respectivos *Tratados Elementales de Pedagogía*, concentrándose en el marco referencial de la educación moral, intelectual, física y estética. Todo adaptado a las necesidades evolutivas del contexto mexicano. Por eso se halla en los tratados una orientación sobre cómo educar a la población, según los intereses progresistas de la nación, sin olvidar que las enseñanzas debían promover la observación y la experiencia empírica contenidas en el estudio de las ciencias. A diferencia de una educación basada en materias clásicas o abstractas, la educación científica preparaba a los individuos para enfrentar los desafíos prácticos y reales, dotándolos de habilidades útiles y conocimientos sobre las leyes que rigen la naturaleza y la sociedad. En suma, la pedagogía de estos autores estableció las pautas metodológicas del proceso de enseñar y aprender “que toma en consideración las capacidades y el nivel de los educandos para enseñar de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo empírico a lo racional, imprimiendo amenidad, interés y aplicabilidad, induciendo así a la investigación.”¹²⁰

El mismo principio del método científico fue implementado por Enrique Rébsamen y Enrique Laubscher en la Escuela Normal de Jalapa mencionada páginas atrás. Gracias al dominio del método de Pestalozzi y a su aplicación rigurosa y sistemática al formar maestros, estos pedagogos se posicionaron rápidamente en el ámbito educativo, convirtiéndose en una autoridad que transformó la enseñanza primaria en el país. Rébsamen en particular participó en los Congresos de Instrucción Pública, y trabajó, a petición de Justo Sierra, en la reorganización de las escuelas en los Estados de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato. El conocimiento de la pedagogía y el análisis de su aplicación se plasmaron en los artículos publicados en la revista *México Intelectual* que el mismo autor fundó en 1889. La revista tuvo “la función de propagar las ideas pedagógicas de Rébsamen a un nivel tanto nacional como internacional,”¹²¹ lo cual ayudó a difundir, a su vez,

¹¹⁹ Herbert Spencer, *La educación intelectual, moral y física* (México: Tipografía de Filomeno Mata, 1891), 19.

¹²⁰ Díaz, *Las raíces ideológicas*, 142.

¹²¹ Carmen Ramos Escandón, *Enrique C. Rébsamen. Ideólogo educativo*, (1977): 72-92, en especial 79, c <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/7990/2/anua-lpag72-92.pdf> (fecha de acceso: 3 de febrero de 2023)

una cultura intelectual altamente positivista apoyada en la educación y la intuición. Además del método intuitivo, al que me referiré más adelante, Rébsamen dominaba muchos de los postulados de novedosas ciencias como la Ciencia del Lenguaje y las Ciencias Fónicas, que le sirvieron para proponer su propio método de lectoescritura.

Otros pedagogos científicos como Gregorio Torres Quintero y Abraham Castellanos, discípulos de Rébsamen, trabajaron en Escuelas Normales con base en el método intuitivo y en lo que se llamó "Pedagogía Rébsamen". Torres se especializó en dicho método y lo combinó, al igual que Rébsamen, con elementos de la Filología y las Ciencias Fónicas, dando como resultado un método de lectura y escritura que compitió duramente con el de Rébsamen en las aulas mexicanas. A esta élite de la pedagogía científica debe sumarse la labor de letrados como Joaquín Baranda, ministro de instrucción pública entre 1882 y 1901; Ezequiel Chávez, docente y subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 a 1911; y Carlos A. Carrillo, maestro de la Escuela Normal Veracruzana y director de Escuela práctica anexa a la Normal.

Todo ese círculo de letrados se desempeñó en cargos públicos importantes, responsable de la política educativa en el porfiriato, desde los que contribuyó a formar una visión modernizante del sistema escolar bajo el esquema científico del positivismo. Como élite, estableció una red de relaciones a través de la participación en publicaciones de amplia circulación y en eventos académicos y científicos nacionales e internacionales, a la vez que ejerció un poder simbólico que legitimó el requerimiento científico en la actividad política y educativa del país. En lo que corresponde a esta investigación, esa legitimidad científica configuró una idea particular sobre la educación práctica y útil de la gramática en las escuelas, que desarrollaré en adelante.

El cuidado de la lengua por la vía del interés en la gramática normativa, fue, en cambio, parte de la actividad de los intelectuales colombianos, hombres de letras, lexicógrafos, gramáticos, poetas y lingüistas, que se ocuparon de estudios filológicos y literarios y a los que el historiador Malcom Deas llamó los "gramáticos".¹²² A diferencia del caso mexicano en el que la élite de pedagogos científicos mayoritariamente se identificaba con las ideas liberales, los gramáticos de Colombia eran partidarios del pensamiento conservador y también del liberal. Estudiar las cuestiones lingüísticas parecía trascender las filiaciones políticas, especialmente cuando se trataba del genuino aprecio por las letras reflejado en obras que se convertirían en

¹²² Deas, Malcom, *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*, (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993).

referentes culturales nacionales, o cuando se abordaban procesos de enseñanza del castellano que contribuían al bien colectivo de la unidad nacional. Fuera de ello, el partidismo siempre estuvo presente, sobre todo en las decisiones concernientes a la política educativa de la lengua. El siguiente cuadro muestra la relación de los gramáticos según su filiación política, su desempeño como gramáticos y otras de sus profesiones u oficios:

Tabla 1. Relación de gramáticos colombianos

<i>Nombre</i>	<i>Filiación política</i>	<i>Desempeño como gramático y otras profesiones u oficios</i>
José María Vergara y Vergara (1821-1872)	Conservador	Poeta, crítico literario y periodista. Es considerado el primer historiador de la literatura colombiana, y fijó su canon por largo tiempo. Fue cofundador de El mosaico (1856-1862), principal órgano difusor del costumbrismo, y fundador de la Academia Colombiana de la Lengua. Secretario de Hacienda y luego de Gobierno en 1854 y 1855 en Popayán. Legislador provincial y jefe político. Catedrático en el Seminario y Vicerrector de la Universidad.
Ezequiel Uricoechea (1834-1880)	Liberal	Científico, humanista y filólogo. Fue un gran conocedor y analista de las lenguas indígenas en Colombia. Otros trabajos de investigación los hizo sobre la lengua árabe. Fundó la Sociedad de Naturalistas colombianos
Felipe Zapata (1838-1902)	Liberal	Escritor, crítico literario y educador. Especialista en lenguas clásicas.
Santiago Pérez (1830-1900)	Liberal	Escritor, poeta y autor de una de las primeras gramáticas colombianas <i>Compendio de Gramática Castellana</i> (1853). Publicó una abreviación de la <i>Gramática</i> de Andrés Bello. Fue rector de la Universidad Nacional de Colombia y también presidente de Colombia entre 1874 y 1876.
José María Samper (1828-1888)	Liberal /Conservador	Humanista, literato y periodista. Presentó el proyecto de Ley 66 de 1867 que dio creación a la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Fue secretario de la cámara de representantes y secretario de la Legación colombiana en París. Representante de Cundinamarca en el primer gobierno de la constitución de Rionegro.
José Manuel Marroquín (1827-1908)	Conservador	Escritor y estadista. Fundador de la Academia Colombiana de la Lengua. Frecuentaba los círculos más distinguidos de la ciudad y las tertulias literarias. Sus obras más famosas fueron tratados de ortografía y ortología castellana. Fue Presidente de Colombia (1900 - 1904), y rector y profesor del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Rufino José Cuervo (1844 - 1911)	Conservador	Filólogo, lexicógrafo y humanista, reconocido como una de las figuras más eminentes del mundo hispánico en los estudios del lenguaje. Introdujo al país la teoría lingüística moderna desde la cual analizó el español y, particularmente, el español colombiano. Fue autor de obras gramaticales, lexicográficas y de lingüística en general.
Miguel Antonio Caro (1843 - 1909)	Conservador	Traductor, filósofo, humanista, estadista y periodista. Escribió obras gramaticales, un manual sobre la elocución y numerosas disertaciones lingüísticas del castellano. Fue vicepresidente (con ejercicio de presidente) de Colombia y gestor de la Regeneración.
Rafael Pombo (1833-1912)	Conservador	Poeta, traductor, literato y periodista. Fue autor de un original libro de texto para enseñar a leer y escribir. Es reconocido principalmente por su contribución a la literatura infantil a través de famosas fábulas. Fue secretario de la legación colombiana en Nueva York y miembro del parlamento colombiano
Diego Rafael de Guzmán (1848-1920)	Conservador	Novelista, crítico e historiador literario. Fue director de la Biblioteca Nacional
Carlos Martínez Silva (1847-1903)	Conservador	Poeta y periodista. Fue director y secretario de Instrucción Pública, secretario del Tesoro. Hizo parte del Consejo de Delegatarios que redactó la Constitución política de 1886. También ocupó el cargo de Canciller en la segunda administración de José Manuel Marroquín. Dentro de su gestión fue el primer miembro de la legación diplomática en Estados Unidos para la construcción del Canal de Panamá.
Marco Fidel Suárez (1855-1927)	Conservador	Escritor y profesor de gramática y literatura de la Universidad Nacional. Fue presidente de Colombia (1918-1921), oficial mayor de la Secretaría del Ministerio de Relaciones Exteriores, ministro de Relaciones Exteriores y ministro de Instrucción Pública en 1898.
Rafael Celedón (1833-1902)	Conservador	Presbítero estudioso de la lengua köggaba, goajira y castellana, sobre las que publicó algunas gramáticas. Ocupó el cargo de Vicario Foráneo de la iglesia de Riohacha.
Sergio Arboleda (1822-1888)	Conservador	Literato, periodista y profesor de Derecho Romano y Español, Ciencia Constitucional y Administrativa, Legislación, Geografía, Cronología e Historia. Fue miembro del Congreso de la República, de la Asamblea de Cundinamarca y de las Cámaras de Provincia.
César Guzmán (1840-1908)	Liberal	Escritor, traductor y especialista en la gramática de Andrés Bello. Elaboró una gramática del castellano para niveles de primaria.

Fuente: elaboración propia

A estos gramáticos deben sumarse otros tantos que conformaron el círculo de letrados asociado a los estudios lingüísticos.¹²³ La mayoría provenía de Bogotá. Otros eran oriundos de Antioquia, Santander y la Costa Atlántica, pero pasaron gran parte de su vida en la capital colombiana. Allí, realizaron sus actividades como políticos, funcionarios públicos y autoridades religiosas. La mayoría se desempeñó en cargos docentes y todos fueron escritores reconocidos por sus publicaciones en periódicos y revistas de las que se destacan *El Mosaico*, *El Repertorio Colombiano*, *El Tradicionista*, *el Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua*, *El Zipa*, *El Pasatiempo* y *Papel Periódico Ilustrado*.¹²⁴ Otro rasgo en común fue la pertenencia a la Academia Colombiana de la Lengua, ya que el saber sobre la lengua operaba como un requisito fundamental para ingresar como académico en esta institución. Desde allí, ejercieron su labor de letrados con fines específicos como conservar la lengua y trabajar por el progreso moral basados en los preceptos de la fe católica. Si en México la élite de pedagogos científicos adquirió su identidad gracias a la adopción de los principios positivistas, en Colombia la élite de gramáticos se caracterizó, en principio, por la conservación y difusión del Tradicionalismo católico. Por supuesto, esto es una generalización, ya que algunos gramáticos liberales se distanciaron de estos planteamientos. Los demás gramáticos encontraron una afinidad con la defensa de las doctrinas, prácticas y valores tradicionales del catolicismo encabezado, dentro de esta élite, por Miguel A. Caro. En un discurso pronunciado en 1879 por Sergio Arboleda ante los miembros de la mencionada Academia, se recordaba el valor civilizatorio de la religión en las sociedades:

Solo en la religión hallamos uniformidad de creencias y doctrinas fundamentales y en todos los miembros de una misma congregación, cualquiera que sea su grado de cultura, porque el sentimiento religioso es el gran principio civilizador, la civilización religiosa la única que se generaliza. Todo pueblo tiene, pues conocimientos teológicos, y no se puede concebir que haya hombre medianamente ilustrado que desconozca la religión de su patria.¹²⁵

En el medio político, y desde su posición de conservadores, atacaron duramente la ideología que sustentaba la actividad liberal, tanto por provenir de naciones cuya modernidad se

¹²³ Otros gramáticos de filiación conservadora fueron: José Joaquín Ortiz (1814-1892), José Caicedo Rojas (1816-1898), Manuel María Mallarino (1808-1872), Venancio González Manrique, Enrique Álvarez Henao (1848-1913) y Ricardo Carrasquilla (1827-1886). De filiación liberal: César Conto (1836-1892).

¹²⁴ Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura Nacional. La transferencia de la Ciencia del Lenguaje en Colombia, 1867-1911* (Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2018), 122.

¹²⁵ Sergio Arboleda, "Contestación al anterior discurso por el señor Sergio Arboleda" *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1874- 1910*, Tomo I, (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935) 281-323, en especial 293.

había conseguido a través del espíritu racional, el cálculo y el sentido económico,¹²⁶ como por adoptar el pensamiento de filósofos formados al margen de los principios religiosos. La correlación planteada entre liberalismo y positivismo extendió el peso del Tradicionalismo sobre las ideas positivistas que no tuvieron tanto arraigo en la vida intelectual del país, como sí sucedió en México.¹²⁷

En cuanto a la adopción del positivismo en Colombia, vale aclarar que las opiniones de los analistas están divididas: mientras algunos sostienen que fue una corriente ausente en las discusiones académicas y políticas,¹²⁸ otros afirman su presencia en el país, pero, según lo refiere Oscar Saldarriaga, de manera “fragmentaria, minoritaria y desarticulada, máxime si se compara con las organizadas ‘iglesias’ y movimientos positivistas que prosperaron en otros países latinoamericanos por la misma época.¹²⁹ Suele identificarse, a Salvador Camacho Roldán, a Rafael Núñez y a José María Samper como los exponentes del positivismo en Colombia en el siglo XIX,¹³⁰ más próximos a las propuestas de Herbert Spencer que a las de Augusto Comte. Camacho Roldán, el pionero de la sociología en Colombia, aplicó las nociones positivistas para entender el funcionamiento de la sociedad desde las nociones organicistas spencerianas. Samper, por su parte, creía en el progreso de la humanidad, adoptó “la idea de evolución, la interpretación mecánico-naturalista de la sociedad como un campo de oposición de fuerzas que buscan su equilibrio y la idea de una realidad incognoscible que sirve de fundamento a la separación entre

¹²⁶ Jaime Jaramillo, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. (Bogotá: Planeta, 1996), 45.

¹²⁷ El Tradicionalismo se conoce como una doctrina filosófica conservadora moderna. Sostiene que una “revelación primitiva” puso en el lenguaje las palabras que encerraban las verdades principales de la razón humana, y éstas se seguían transmitiendo por tradición en el lenguaje de los sucesivos pueblos. Doctrina de Bonald, de Maistre y Lamennais, seguida en Colombia por M. A. Caro.

¹²⁸ Según Carlos Maldonado, el positivismo en la historia intelectual, cultural y social de Colombia no logró permear a la sociedad o las diferentes instituciones del sector privado y del Estado. En el mejor de los casos, solo fue una corriente que circuló muy poco entre algunos académicos e intelectuales. Ver Carlos Maldonado, “El positivismo como problema en Colombia. Evaluación crítica de una ausencia” en *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Colombia. Siglo XIX*. Coord. Zenobio Zaldívar Maldonado (Chile: Bravo y Allende Editores, 2017) 207-225.

¹²⁹ Oscar Saldarriaga, “El positivismo: ¿filosofía, ciencia o ideología? Informe de síntesis del Proyecto *Los métodos positivistas en Colombia*. (Bogotá: Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales, 2006) 1-33, en especial 2. https://www.academia.edu/2540589/Positivismo_filosof%C3%ADa_ciencia_o_ideolog%C3%ADa (fecha de acceso: 30 de septiembre de 2024). En cuanto al positivismo en Colombia, la selección y el análisis de varios documentos realizados por Omar Carmona confirman que esta doctrina fue adoptada, en distintos grados, por un número reducido de intelectuales. Ver Omar Carmona, “El positivismo en Colombia durante el siglo XIX: apuntes para un balance historiográfico” *Pensar Historia. Revista de estudiantes en línea*. 9 (2024): 164-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/pensarh/article/view/357985> (fecha de acceso: 2 de septiembre de 2024).

¹³⁰ Germán Porras, “Cultura intelectual positivista en Colombia a fines del siglo XIX”, ponencia presentada en el XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires (2009): 1-9, en especial 6. <https://cdsa.academica.org/000-062/1232.pdf> (fecha de acceso: 7 de septiembre de 2024).

ciencia y religión, al propio tiempo que de justificación de esta última.”¹³¹ Núñez, tomó de Spencer los planteamientos sobre la ley del progreso y de la evolución para explicar la transformación de las sociedades que van de tribus bárbaras a sociedades cultas, así como el principio de interés individual e interés colectivo por el que se establece la relación entre organismo individual y social en la evolución de la vida social. A diferencia del de Comte, el positivismo de Spencer no atacaba la religión, la abría un espacio “de misterio” al lado del conocimiento científico. Así, lo particular de Núñez, y también de Samper, fue el alcance del sentimiento religioso que los llevó a “conciliar la ciencia con la religión.”¹³² Adoptar el positivismo spenceriano no apartó el dogma religioso de su ejercicio como intelectuales. Al contrario, lo que se intentó fue hallar en los argumentos filosóficos y científicos del modelo positivista los principios católicos para defenderlos como verdades respaldadas por el nuevo conocimiento científico. Por eso, en el caso de Núñez, los planteamientos positivistas le sirvieron para gobernar, aduciendo “la política del orden y la libertad, fundada en la justicia. Es la política de la justicia fundada en la práctica religiosa y leal de las instituciones.”¹³³

Del sector más conservador y tradicional de los gramáticos, se sabe que Miguel A. Caro, a pesar de declararse abiertamente antipositivista, se acercó a las lecturas comteanas, algo que parecía contradictorio si se tiene en cuenta, además, su trayectoria como intelectual defensor del tradicionalismo católico. Desde muy joven, Caro se manifestó en contra del utilitarismo de Jeremy Bentham y el sensualismo de Destutt de Tracy, dos corrientes de pensamiento introducidas en Colombia en 1825 y 1826 por el liberalismo, con el objetivo de modernizar la nación y dejar atrás un pasado asociado con el atraso y la falta de progreso.¹³⁴ Ambas corrientes representaban un desafío para los principios católicos al demostrar que las causas de las ideas, los juicios, la felicidad, el bien, el mal, la justicia, los deberes y los derechos radican en “la facultad de sentir que tiene el alma.”¹³⁵ Tal demostración se basaba, por un lado, en evidencia empírica, proponiendo las sensaciones como la fuente del conocimiento, y, por otro, en el cálculo racional para determinar lo correcto e incorrecto, todo lo cual anulaba la autoridad divina, de donde

¹³¹ Jaime Jaramillo, “Tradición y problemas de la filosofía en Colombia” *Ideas y valores. Revista de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional de Colombia*, Segunda época, Tomo III (marzo-mayo 1954): 58-82, en especial 62. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/30439/30587> (fecha de acceso 4 de marzo de 2024)

¹³² Javier Ocampo “Positivismo Spenceriano y tradicionalismo en la constitución de 1886. La Regeneración”, *Universitas Humanística*, 15. 15 (julio-diciembre 1986): 53-72, en especial 55.

¹³³ Rafael Núñez, citado en Ocampo “Positivismo Spenceriano”, 54.

¹³⁴ Alberto Rincón, “Las ideas ilustradas y el utilitarismo en la educación en Colombia” *Magistro*, 3. 6 (2009): 23-37, en especial 27.

¹³⁵ Oscar Saldarriaga, “La Cuestión de textos de 1870: una polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Destutt de Tracy”. En *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*, coordinado por Santiago Castro-Gómez, 105-164 (Pittsburg: Universidad de Pittsburg, 2004)110.

provenían las verdades espirituales a las que se llegaba únicamente a través de la fe, apartándose de las sensaciones y de la razón humana.

Pese a la lucha de Caro y los tradicionalistas, algunos de ellos también gramáticos, en contra de cualquier corriente filosófica que contradijera la autoridad celestial, es imposible sostener que no eran modernos. La actividad intelectual de Caro, Rufino Cuervo y otros letrados gramáticos revela la apropiación de novedosas corrientes epistémicas que los convirtieron en científicos del lenguaje, luego de que se incorporaran al país las ciencias experimentales en reemplazo del utilitarismo y el sensualismo. La incorporación sucedió en la segunda mitad del siglo XIX tras un evento que en realidad fue un debate académico en el que participó Miguel A. Caro, a favor de introducir la fisiología y la filología comparada, dado que “el progreso de la ciencia había mostrado que la teoría sensualista era, cuando no errónea, bastante incompleta.”¹³⁶ Lo mismo aplicó para las doctrinas utilitaristas de Bentham. La polémica significó un serio encuentro entre las escuelas filosóficas y científicas representantes del tradicionalismo y el sensualismo y, una “ruptura epistemológica de saberes apropiados hasta ese momento por la intelectualidad colombiana del siglo XIX.”¹³⁷

El debate es importante aquí porque de él se dependió la adopción de la ciencia moderna en Colombia y con ella la fórmula metodológica que permitió articular “el método racional de fundamento matemático, y el método experimental, de fundamento en las ciencias biológicas.”¹³⁸ Gracias a esa articulación fue posible para los gramáticos tradicionalistas vehicular las verdades de la fe católica junto a las verdades científicas, ubicándolas en el mismo plano de validez de la ciencia. Este debate y sus efectos en las cuestiones del lenguaje se verán de manera más clara en el siguiente capítulo. Por ahora, es necesario situarlo dentro del panorama intelectual de los gramáticos para puntualizar que en efecto hubo una apropiación del conocimiento científico moderno que los posicionó como científicos del lenguaje, aun manteniendo los valores católicos que lograron integrar a los planteamientos de la Ciencia del Lenguaje. Fundamentados en esos saberes lideraron la formación de la nación, postulando a la lengua como un factor clave para la unidad nacional, intervinieron las políticas educativas sobre la lengua castellana y desarrollaron una concepción particular de la gramática que llegó hasta las aulas en forma de gramática escolar, como lo explicaré en adelante.

¹³⁶ Saldarriaga, “La Cuestión de textos”, 108.

¹³⁷ Saldarriaga, “El positivismo”, 5.

¹³⁸ Saldarriaga, “El positivismo”, 7.

El legado español

Parte del reto de construir las nuevas naciones del territorio americano radicó en decidir qué lugar debía ocupar la herencia española en la configuración política, social, económica y cultural. Mientras los liberales veían en la tradición hispánica un obstáculo para el desarrollo de los países por su carácter retrógrado y tiránico, los conservadores encontraban en ella la fuente de las buenas pautas para gobernar bajo la guía de la iglesia católica y el cúmulo cultural que por derecho les correspondía a las hijas de la “madre patria”. Así, frente a los gobiernos liberales “la hispanidad como intento de reivindicación de ese legado hispánico se constituiría en una compleja y eficaz herramienta para la legitimación de las reacciones conservadoras.”¹³⁹ En Colombia, esa hispanidad entró en competencia con las propuestas positivistas. Entre tanto, en México, la pugna se planteó en contra del positivismo y de un mestizaje que reivindicaba el pasado ancestral indígena.

La defensa sistemática del legado español en Colombia corrió por cuenta de los tradicionalistas reunidos, la mayoría, en la élite de gramáticos. Reclamaban conservar las tradiciones culturales -la lengua y la religión- como requisito de un proyecto nacional alternativo a aquel impulsado por el liberalismo tendiente a la separación de la Iglesia y el Estado, la federalización a nivel territorial y político, y el establecimiento de una educación laica, obligatoria y gratuita. La tradición, la religión y la lengua heredadas de España se plantearon como ejes de la reconstrucción nacional necesarias para combatir el desorden social provocado por las administraciones liberales anteriores a la de Rafael Núñez. No en vano, el gobierno de Núñez se levanta sobre la urgencia de regenerar al país por la vía de la autoridad moral, considerando que ante la usual autoridad débil de las democracias era indispensable “buscar elementos de orden en los dominios de la moral.”¹⁴⁰ Regeneración a través de la religión fue la política que ubicó parte del legado español en el poder, restaurando el vínculo Iglesia-Estado y la presencia del catolicismo en la educación.

Por el camino contrario transitaron las políticas mexicanas al reforzar, cada vez más, el desarrollo del país independiente de la estructura colonial. Rehusarse a prolongar el legado español se tradujo en posiciones abiertamente anticlericales que derivaron en leyes constrictivas para la Iglesia, tal como quedó consignado en apartados anteriores. A diferencia de Colombia, la

¹³⁹Thomas Fischer y Andrés Jiménez, “La hispanidad en América: la construcción escrita y visual del idioma y de la raza” *Iberoamericana. América latina- España- Portugal* 13. 50 (2013): 81-162, en especial 81.

¹⁴⁰ Rafael Núñez, citado en Ocampo, “Positivism Spenceriano”, 68.

hegemonía liberal mexicana sostenida durante la segunda mitad del siglo XIX hasta la revolución de 1910, aseguró el distanciamiento de la Iglesia de las cuestiones del Estado, al igual que el reemplazo de la matriz cultural española por una que representara la autenticidad del pueblo mexicano. Entre los liberales se había cultivado un sentimiento de desprecio por la tradición de los conquistadores a quienes se responsabilizaba por la barbarie cometida contra los pueblos originarios. Esa tradición, con su religión y prácticas opresoras, también era culpable de los problemas acumulados que el México independiente debía enfrentar.

A pesar de las múltiples interpretaciones sobre el descubrimiento y la conquista, predominó en el siglo XIX una visión liberal crítica que subrayaba de estos episodios los procesos violentos que resultaron en la destrucción y el sometimiento de las culturas indígenas. Guillermo Prieto, un destacado intelectual liberal de la época de Juárez y Porfirio Díaz, reconocía de alguna forma la participación de España en la formación de la nueva nacionalidad, pero señalaba duramente la explotación de los indígenas que había dado origen a la fortuna del conquistador y a “sus falsos títulos de supremacía” en confabulación con la Iglesia:

Cruelles y arbitraros los conquistadores, venal e hipócrita el clero y rapaces y turbulentos los representantes del poder civil, se turnaban en la explotación de los pueblos, se aliaban para sacrificarlos á sus choques recíprocos. Contribuían al embrutecimiento de las masas y la exaltación de los robos, las arbitrariedades y desorden de los gobernantes.¹⁴¹

Ante esta imagen de los conquistadores se exaltaron los héroes indígenas. Cuauhtémoc y Cuitlahuatzin, entre otros, se veían como personajes valientes, talentosos, llenos de bravura e inteligencia, y generosos de sentimientos.¹⁴² Del mismo modo, José María Morelos, Miguel Hidalgo, Ignacio Allende y Vicente Guerrero, algunos de los próceres de la independencia, se reconocieron como las grandes figuras de la ruptura con el deplorable pasado colonial y de la nueva oportunidad para construir la patria. El aprecio por la antigüedad indígena y por la tenacidad de las guerras de independencia contrastado con el odio hacia la dominación española configuraron el relato de la historia mexicana autónoma y apartada de la influencia de España. Con todo, algo del legado colonial debió aceptarse con valores positivos en tanto que componente fundamental para el mestizaje. Así, se hallaron beneficios civilizatorios en las

¹⁴¹ Guillermo Prieto, *Lecciones de historia patria escritas para los alumnos del colegio militar*, 5ª edición (México: Imprenta de la Escuela correccional, exconvento de San Pedro y San Pablo, 1896), 221. Sobre la ortografía de esta y las siguientes citas del presente documento, debo aclarar que es fiel a los textos originales, escritos en una época de inestabilidad ortográfica. El lector encontrará variaciones en las formas de escritura aun tratándose del mismo contexto espacial y temporal, pero al final del último capítulo de este texto hallará las explicaciones.

¹⁴² Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*. (México: El Colegio de México, 1970), 78.

acciones de los conquistadores, propósitos misericordiosos en la evangelización y superioridad de la lengua castellana frente a las lenguas amerindias de México.

Si las ventajas de la herencia española tenían la función limitada en el mestizaje mexicano, para los conservadores tradicionalistas colombianos constituyeron la base nuclear de la identidad nacional. La obra de España en América fue leída por el conservador y gramático Sergio Arboleda como la misión providencial de traer al suelo americano “las tres grandes razas de la humanidad [negra, india y la del conquistador], dándoles una misma lengua, una misma religión, unas mismas instituciones y una misma historia.”¹⁴³ Miguel A. Caro a su vez consideraba, según el investigador Eleucilio Niebles, que “el ser hispánico en los pueblos hispanoamericanos debía fundamentarse y explicarse por una realidad histórica tan clara como innegable: España y América estaban unidas desde el momento del descubrimiento, lo cual exigía que dichos pueblos guardaran fidelidad, por tradición, a tal principio.”¹⁴⁴

Aunque el grado de hispanidad fue variado dentro de los mismos conservadores tradicionalistas, existía el acuerdo de que el legado español no era simplemente una evocación idealizada del pasado, sino un constituyente esencial de la identidad colombiana. Más que adoptar la cultura española como cultura nacional, el propósito fue “servirse de lo hispánico para dar contornos claros a la identidad cultural promovida por el proyecto conservador,” y basada en “la tradición, la autoridad, la jerarquización social y la religión católica.”¹⁴⁵ Esa compleja formulación de combinar lo hispánico con lo nacional incluyó el papel de la lengua y la literatura españolas en el desarrollo de las letras colombianas que, desde luego, acogió los objetivos de la Real Academia de la Lengua Española.

Vincularse con el legado cultural de las letras castellanas peninsulares era un proceso que venía sucediendo desde mitad el siglo XIX con la participación de la élite de gramáticos en las publicaciones mencionadas en páginas atrás, destinadas al desarrollo de la literatura, la cultura y el pensamiento político en Colombia. Sin embargo, fue la creación de la Academia Colombiana de la Lengua en 1871 lo que reunió los intereses de la élite en torno a la lengua y la literatura, y consolidó el proyecto de la nación organizado desde el buen castellano y la gramática normativa en línea con la producción literaria y lingüística españolas.

¹⁴³ Sergio Arboleda, *La República en la América española*, (Bogotá: Biblioteca popular de cultura colombiana, 1951), 47.

¹⁴⁴ Eleucilio Niebles Reales, *Gramática, educación y modernización en Colombia 1847-1910* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 214), 121.

¹⁴⁵ Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura*, 67.

Desde que la Academia se fundó como primera correspondiente de la Real Academia Española en suelo americano operó con el principio de la unidad del lenguaje, tratando de evitar su fragmentación, pues creían los gramáticos que “la multiplicación de los dialectos ha sido, desde la ruina de Babel, castigo providencial, anuncio de debilidad y presagio de destrucción de naciones enteras.”¹⁴⁶ El ejemplo más próximo de destrucción que enunciaban fue la impotencia de las comunidades indígenas americanas “para resistir al empuje del conquistador europeo” derivada de “la variedad prodigiosa de sus lenguas”¹⁴⁷ De allí, la necesidad de implementar proyectos en defensa de la unidad lingüística como una manera de asegurar la solidez nacional que tanto requería la nación en formación.¹⁴⁸

Pero conservar la lengua iba más allá de mantener la unidad. Conservar, para los gramáticos, también significó mantener vigentes y abiertos los vínculos con la cultura española a través del idioma. Decir que las palabras se heredan y a su vez se transmiten a las siguientes generaciones, imposibilitaba negar una tradición española, aunque ésta haya sido impuesta por procesos de conquista y colonización. Trascendiendo el quiebre que en asuntos políticos precisos implicó la ruptura con España, pervivía para los gramáticos la conexión con la “madre patria” mediante la lengua y la religión, porque era a través de estos dos sistemas socioculturales que se heredaba, se entendía y se participaba de la cultura y la historia, de la pureza y la civilización.

Lejos de cualquier materialismo, el progreso de los gramáticos se planteó en términos civilizatorios, midiendo el estado de adelantamiento de un país por el desarrollo de las ciencias, la literatura y la lengua. La civilización era una especie de escalera en la que se ubicaba el grado de progreso y prosperidad de una nación, pero no por comparación con el avance de otras naciones, sino atendiendo a las circunstancias especiales que aceleraban o retrasaban el progreso de cada una. La meta era ascender en dicha escalera, superando cada peldaño a través de aplicar mecanismos civilizadores y culturales, en especial sobre aquellas “tribus sumergidas todavía en

¹⁴⁶ “Introducción” *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1874- 1910*, Tomo I, (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935): 1-17, en especial 4.

¹⁴⁷ “Introducción” *Anuario*, 4.

¹⁴⁸ La primera propuesta de crear una institución que asegurara la unidad lingüística del país y del territorio americano se dio a conocer en 1825 cuando se propuso fundar una *federación literaria* cuyos participantes serían los gobiernos de “las seis nuevas repúblicas de América”. A través de dos artículos publicados en el periódico *La Miscelánea* se invitaba a constituir una alianza que tomaría la forma de una *Academia de la Lengua Americana* destinada a “la conservación y perfección de la lengua que hoy es común a todos” y apartada de cualquier influencia española. La propuesta no tuvo acogida, pero se convirtió en el antecedente más claro que mostraba la urgencia de una autoridad institucional en materia lingüística para la nación. Un análisis detallado de estos artículos se encuentra en Daniela Lauría, “Federación literaria en La Miscelánea de Bogotá (1825)”, en *Autorretrato de un idioma. Crestomatía y glotopolítica del Español*, coords. José del valle, Daniela Lauría, (Madrid: Lengua de Trapo, 2021), 169-181.

las tinieblas de la barbarie.”¹⁴⁹ Y entre más alto se hallaba el estado de civilización de un país, más mérito alcanzaban aquellos hombres que habían cultivado la literatura, la ciencia y las letras. Por eso, parte de los propósitos de los gramáticos al interior de la Academia se concentraron en forjar una nacionalidad de orden literario tendiente a construir un sentimiento de identidad y afectos por la lengua, y fijar criterios para empezar a escribir la literatura del país.¹⁵⁰

Propónese, por tanto, nuestra Academia, estudiar el establecimiento y las vicisitudes del idioma en la nación colombiana, y honrar la memoria de los varones insignes que en ella lo cultivaron con decoro en épocas pasadas [...] ella [la Academia] desea ilustrar la historia de la literatura patria, y cooperar a la formación de la biblioteca completa de nuestros escritores ilustres. También observará el giro y alteraciones de la lengua en el vulgo, rudo pero fiel depositario de preciosos tesoros.¹⁵¹

Mientras los grandes clásicos de la literatura española se usaron para determinar la “buena” literatura nacional, las normas gramaticales trabajadas en la Real Academia sirvieron para precisar los usos correctos y la pureza del castellano, esto es, la lengua culta, libre de galicismos, anglicismos, indigenismos o cualquier extranjerismo contaminante del castellano. El cuidado de la lengua fue asumido por la Academia que los mismos gramáticos convirtieron en autoridad, vale aclarar, una autoridad propia que si bien tomaba elementos de la tradición española, al mismo tiempo se declaró auténtica al apropiarse del conocimiento científico de la Ciencia del Lenguaje, ausente en los análisis lingüísticos de España, con lo cual se alejaba de dicha tradición.¹⁵² Con todo, la actividad de los gramáticos en la Academia, expresada en su publicación (*Anuario de la Academia*), mantuvo vivo el legado español constitutivo de la identidad nacional puesta a circular por el sistema educativo, especialmente a través de la enseñanza de la gramática escolar.

¹⁴⁹ José Caicedo Rojas, “Luis Vargas Tejada. Nota biográfica”, *Anuario*, 119-122, en especial 123.

¹⁵⁰ Cuando los gramáticos resolvieron recuperar y determinar lo más relevante de la literatura colombiana iniciaron un proceso de selección de documentos marcado por un conjunto de pautas sobre el buen uso de la palabra, la belleza del contenido y, ante todo, el linaje del autor. Así, se definió un modo de proceder muy particular, dado que la labor no consistió en buscar todo lo producido hasta la fecha con tinte literario para luego someterlo a evaluación, sino en rastrear la literatura elevada a través de la genealogía de sus autores. Al final, la biblioteca que se aspiraba crear dejaría un legado valiosísimo para Colombia que solo contaría con lo que había logrado pasar por el cedazo de los gramáticos, dejando lo demás en un segundo plano, cuando no en el olvido, como signo de superación de la barbarie. El trabajo que dio forma acabada a este canon fue la *Historia de la Literatura en Nueva Granda (1535-1820)* de José María Vergara y Vergara (1867).

¹⁵¹ “Introducción” *Anuario*, 10.

¹⁵² Andrés Jiménez argumenta que la transferencia de la Ciencia del Lenguaje al contexto colombiano fue fundamental para la construcción de una autoridad lingüística propia, lo que facilitó el “empoderamiento cultural” de los intelectuales gramáticos y consolidó su posición como “cultores legítimos de la lengua española.” Ver Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura*, 27.

Luego de la creación de la Academia de la lengua en Colombia, se fundó en 1875 la Academia en México, esencialmente con los mismos propósitos de resguardar la tradición española considerada como el verdadero fundamento de la nacionalidad mexicana. Quienes fundaron dicha institución partieron de la idea de que “el idioma, la religión católica y las costumbres, eran los baluartes peninsulares que desde la conquista habían constituido el sustento identitario de México.”¹⁵³ Por eso defendían la figura de Hernán Cortés y los procesos de conquista y colonización, encontrando en ellos las raíces civilizatorias de la nación. Se trató de un grupo de intelectuales tradicionalistas que sin mucho éxito en lograr que la élite liberal dominante reconociera la importancia del legado español en la construcción de la nación, se dedicaron a consignar en las *Memorias de la Academia* análisis del español mexicano y de la producción literaria nacional. Sin embargo, a diferencia de la Academia colombiana, la mexicana planteó desde el inicio la defensa del castellano propio, alejado de las normas provenientes de la península española, con lo cual se adhirió a las políticas lingüísticas impulsadas por el liberalismo del porfiriato. Estos temas se desarrollarán en los siguientes capítulos, especialmente en el dos y el seis. Lo importante aquí radica en mencionar que el carácter de la Academia se definió por el tipo de disertaciones sobre el castellano que incorporaron los debates sobre la identidad lingüística asociada a lo indígena e inscrita en el marco del proyecto nacional.

En la segunda mitad del siglo XIX, los estudios de las lenguas amerindias realizados por Francisco Pimentel y Manuel Orozco y Berra, miembros de la citada Academia, permitieron trazar un mapa lingüístico de las regiones basado en cuadros clasificatorios y comparativos de las lenguas con sus dialectos. Como el criterio lingüístico era fundamental para diferenciar las poblaciones indígenas, tales investigaciones supusieron “la diversificación del sujeto indígena a partir de un sistema que, sobre la misma corporalidad, atribuyó diversas lenguas.”¹⁵⁴ La pluralidad lingüística y poblacional profundizó, por tanto, el problema de unir a la nación al que se habían enfrentado los gobiernos liberales sin más recursos que la enseñanza del castellano dentro de una limitada población. Las soluciones del gobierno de Porfirio Díaz no fueron distintas al apelar a la educación para transmitir la lengua de uso generalizado, pero sí se distinguieron por la intención de integrar al indígena al sistema escolar utilizando los argumentos liberales de igualdad

¹⁵³ Jesús Mora, “En defensa de la tradición hispánica. La Academia Mexicana de la Historia en el contexto revolucionario, 1910-1940”, *Tzintzun. Revista de Estudios Históricas*, 65 (enero-junio 2017): 180-208, en especial 186. <https://www.scielo.org.mx/pdf/treh/n65/2007-963X-treh-65-00180.pdf> (fecha de acceso: 2 de octubre de 2024).

¹⁵⁴ Gerardo García, “Nación, lengua y raza. La configuración del “problema indígena” en México en el siglo XIX” *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 28. 82 (2021): 169-190, en especial 173. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/17654> (fecha de acceso: 5 de septiembre de 2024).

y los planteamientos positivistas sobre la evolución y el perfeccionamiento de las sociedades. De esta forma, se estimaba que la única distinción posible entre los mexicanos se daba en términos de pobreza y riqueza.¹⁵⁵

Los proyectos educativos consistieron en homogeneizar lingüísticamente a la población, desconociendo todo rasgo cultural indígena, incluida la lengua.¹⁵⁶ Ignacio Ramírez y Manuel Altamirano,¹⁵⁷ intelectuales liberales promotores de las políticas educativas en el porfiriato,¹⁵⁸ diseñaron propuestas sobre qué y cómo enseñar contenidos a los indígenas una vez fueran incorporados a las escuelas. Mientras Ramírez se debatía entre la escritura, la lectura o algunas cuentas, y la poesía, la historia o la metafísica como conocimientos útiles para la cotidianidad indígena,¹⁵⁹ a Altamirano le preocupaba la comunicación en el aula. Señalaba que los idiomas indígenas eran un “enjambre de lenguas y dialectos” que debían desaparecer para contribuir a “la homogenización de la raza conquistadora y de la raza vencida, homogenización que debía constituir fisiológica y políticamente hablando la gran fuerza del Pueblo.”¹⁶⁰ A estas iniciativas se sumó la de Justo Sierra encaminada definitivamente a la castellanización. Para la élite intelectual, de una u otra forma, el indígena debía escolarizarse porque más allá de lograr que hablara el castellano, era la vía por la que se le integraba a la vida económica y política del país.¹⁶¹

Los deseos de incluir estas poblaciones al proyecto nacional, bajo la condición de la escolaridad “uniforme”, se presentaron como la alternativa al conflicto racial que desde la

¹⁵⁵ Ver Shirley Brice Heath, *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación* (México, Instituto Nacional Indigenista, 1972), 110.

¹⁵⁶ Pese a esta arrolladora política, María Bono refiere que sí se implementaron algunos proyectos tendientes a educar al indígena, por fuera del sistema escolar estatal. Comenta que el caso más significativo fue el del Colegio San Gregorio, una institución jesuita que instruía en religión, primeras letras y música a los hijos de los indios caciques de los alrededores de la ciudad de México. Ver María Bono, “Un episodio de la educación en México durante el porfiriato: el primer Congreso de Instrucción Pública. *Ivs Fvgit, Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos*, 8-9 (1900-2000): 273-299, en especial 277. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/19/98/08bonolopez.pdf> (fecha de acceso: 23 de diciembre de 2023); y para el caso del Colegio de San Gregorio, consultar Arturo Soberón “La biblioteca del colegio de San Gregorio: ¿Un acervo para infantes indígenas catecúmenos?” *Estudios de historia novohispana*, 61 (jul-dic. 2019): 49-74. <https://doi.org/10.22201/iih.24486922e.2019.61.65584> (fecha de acceso: 23 de diciembre de 2023).

¹⁵⁷ Ignacio Ramírez (1818-1879) destacado intelectual, político y periodista liberal mexicano de ascendencia indígena, conocido por sus ideas progresistas y su lucha por la libertad de expresión y la educación laica. Fue defensor de los derechos indígenas y de su inclusión en la sociedad mexicana.

Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) escritor, periodista, militar, abogado, político, docente y diplomático mexicano. Nació en Tixtla, en el actual estado de Guerrero, y provenía de una familia indígena náhuatl. Fue uno de los primeros escritores y políticos mexicanos en destacar su origen indígena y trabajar activamente por la educación y el progreso de las comunidades indígenas. Parte de sus intereses fue defender el mestizaje y promover el desarrollo cultural y educativo en México.

¹⁵⁸ Heath, *La política del lenguaje*, 111.

¹⁵⁹ Bono, “Un episodio de la educación”, 277.

¹⁶⁰ Manuel Altamirano, citado en García, “Nación, lengua y raza”, 174.

¹⁶¹ Bono, “Un episodio de la educación”, 276.

independencia había significado un obstáculo para la unidad de la nación. Si el periodo liberal previo al porfiriato “había hecho todo lo posible para borrar al indio del mapa de México, con una serie de leyes dirigidas contra las tierras colectivas de las comunidades indígenas,”¹⁶² el gobierno de Porfirio Díaz buscó integrarlo al nuevo orden social porque el liberalismo y especialmente el positivismo “no podía negar la existencia de los indios en la república.”¹⁶³ La caracterización negativa del indio a partir de descripciones comparativas con el blanco, como la de Francisco Pimentel,¹⁶⁴ o de relatos sobre su desarrollo cultural generacional, como el de Jesús Ramírez,¹⁶⁵ creó la imagen de un individuo “primitivo” que era necesario educar e integrar a las instituciones estatales, para que contribuyera al proceso evolutivo mexicano en su transformación hacia una sociedad más compleja y civilizada. Y era, además, imposible eliminarlo del proceso porque este representaba más de una tercera parte de la población total.¹⁶⁶ Otras descripciones como las de Vicente Riva Palacio, presentaban cualidades físicas indígenas, -la falta de vello, la sustitución del canino por un molar y la ausencia de muela de juicio-, que, según Palacio, daban indicios de ser una raza avanzada en la evolución.¹⁶⁷ Civilizado o no, el indígena debía formar parte del proyecto nacional porque también mejoraría la “raza mexicana”, aportando rasgos indispensables en la mezcla racial que daba como resultado al mestizo, la nueva figura representativa de la nación.

A los discursos científicos evolucionistas del positivismo, en parte responsables de cambiar la mentalidad sobre lo indígena, se sumaron hechos políticos que transformaron la percepción social de su carácter. Andrés Lira explica cómo las leyes de desamortización de tierras de los pueblos indígenas (1856) y el confinamiento de estas poblaciones ante la expansión de la

¹⁶² Leif Korsbaek y Miguel Ángel Sámano-Rentería, “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad” *Ra Ximhai*, 3. 1. (enero – abril 2007): 195-224, en especial 200.

¹⁶³ Bono, “Un episodio de la educación”, 279

¹⁶⁴ “El primero [el blanco] habla castellano y francés; el segundo [el indio] tiene más de cien idiomas diferentes en que dá á conocer sus ideas. El blanco es católico, ó indiferente; el indio es idólatra. El blanco es propietario; el indio proletario. El blanco es rico; el indio, pobre miserable. Los descendientes de los españoles están al alcance de todos los conocimientos del siglo, y de todos los descubrimientos científicos el indio todo lo ignora [...] Hay dos pueblos diferentes en el mismo terreno; pero lo que es peor, dos pueblos hasta cierto punto enemigos.” Francisco Pimentel, *Obras completas de Don Francisco Pimentel*, Tomo III (México: Tipografía Económica, 1903), 134.

¹⁶⁵ “Cada uno de los grandes estados de la República son centros de grandes poblaciones indígenas que permanecen siendo cada día un obstáculo al progreso de la riqueza pública y un ejemplo de constante miseria que se propaga de padres a hijos sin que basten leyes ni buena voluntad, pues es posible comprender en leyes sabias, dadas para ciudadanos inteligentes, hordas salvajes y fanáticas que apenas están en las primeras etapas de la vida social.” Jesús Ramírez, citado en Esparza, “Positivismo y darwinismo”, 201.

¹⁶⁶ Dolores Pla señala que, según estimaciones de Bancroft en 1893, la población indígena constituía el 38% del total, mientras que los mestizos representaban el 42% y los blancos el 21%. Ver Dolores Pla, “‘Indígenas, mezclados y blancos’, según el Censo General de Habitantes de 1921”, *Historias*, 61 (2005): 67-84, en especial 68. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/1698/1640> (fecha de acceso: 3 de octubre de 2024).

¹⁶⁷ Esparza, “Positivismo y darwinismo”, 202.

inversión extranjera, el crecimiento demográfico y la modernización de las ciudades, significó el abatimiento del indígena reduciéndolo a un individuo resignado después de mostrarse beligerante frente a las acciones del gobierno. En medio de ese ambiente, sostiene Lira, “ahora sí, se puede ver a los indígenas con piadosa curiosidad”, pero, hay que advertirlo, no una curiosidad sobre su presente sino sobre “sus símbolos y héroes del pasado como algo de una patria que debía resucitar, al menos en libros, en pinturas y en esculturas.”¹⁶⁸ El porfiriato fue la época de la glorificación del pasado indígena y su ancestralidad en tanto que elemento constitutivo del México mestizo. La revaloración, apreciación y estudio del pasado prehispánico “se concentró en la llamada cultura azteca, considerada como la civilización representante de la antigua nación indígena.”¹⁶⁹ Ella se convirtió en el paradigma del patrimonio arqueológico y en el centro de la narrativa histórica que “unificó las distintas etapas y periodos del periplo histórico de México, desde la antigüedad más remota hasta el triunfo de la Reforma y la instauración de Díaz en el poder.”¹⁷⁰

Con ese giro hacia los orígenes indígenas, emergió un rasgo identitario fundamental para la creación de la figura del mestizo, encargada de integrar la heterogeneidad social, racial, política y cultural de país. Se trataba de la fusión de los elementos europeo y americano, de las civilizaciones española y mexicana, que sin importar la fase evolutiva en la se encontraba cada una, dio como resultado dicho elemento integrador.¹⁷¹ Al mestizo se le atribuyeron cualidades que no tenían ni el indígena y ni el criollo (blanco), y que representaban los valores del hombre moderno mexicano, por eso era considerado como “un ser dinámico, versátil, emprendedor, alegre, jovial y atrevido, deseoso de ascenso y abierto a toda clase de deseos, precisamente por su falta de raigambre, por representar, más que ningún otro, a la estirpe de los desheredados o sin-raíces.”¹⁷² Ni indígena ni blanco, el mestizo se postuló así como la nueva raza sobre la que se erigió la identidad mexicana. Años más tarde José Vasconcelos se referiría a ella como “la raza cósmica”.

¹⁶⁸ Andrés Lira González, “Los indígenas y el nacionalismo mexicano” *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 20 (1984): 75-94, en especial 90.

¹⁶⁹ Daniel Martínez, “La revaloración, rescate y representación del pasado prehispánico de México durante el Porfiriato” *Diacronías*, 22 (sep. 2019): 65-80, en especial 65.

¹⁷⁰ Martínez “La revaloración”, 79.

¹⁷¹ Guillermo Zermeño Padilla, “Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto” *Memoria y Sociedad*, 12. 24 (enero-junio 2008): 79-95, en especial 85. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8170> (fecha de acceso: 3 de octubre de 2023)

¹⁷² Zermeño, “Del mestizo al mestizaje”, 85.

Sobre la nueva identidad Justo Sierra se pronunció, afirmando que “Los mexicanos somos los hijos de los dos pueblos y de las dos razas; nacimos de la conquista; nuestras raíces están en la tierra que habitaron los pueblos aborígenes y en el suelo español. Este hecho domina nuestra historia; a él debemos nuestra alma.”¹⁷³ Discursos como este y otros de reconocidos intelectuales como Andrés Molina Enríquez o los mismos Francisco Pimentel y Vicente Riva Palacio, posicionaron el concepto de mestizo y mestizaje como pilar identitario de la nación moderna mexicana, en detrimento de la figura del indígena “realmente existente” a quien desvalorizaron y siguieron llamando “bárbaro”. Esta complejidad en la construcción de la identidad del mexicano se verá reflejada en las concepciones de la lengua, el dialecto y el uso del castellano en el territorio nacional, al tiempo que definirá un modo particular de entender la gramática escolar y su enseñanza en los niveles de la primaria y la preparatoria.

Comentarios finales

La construcción de la identidad nacional en México y Colombia surgió especialmente de los discursos, instituciones y enfoques adoptados en cada contexto. Estas dos naciones, aunque compartieron la experiencia de la independencia de la Corona española y enfrentaron luchas similares entre conservadores y liberales, eligieron caminos ideológicos y culturales distintos para establecer sus proyectos nacionales. Este contraste refleja sus condiciones sociales y políticas, así como las prioridades que definieron su autopercepción y proyección como naciones soberanas.

En el caso de México, construir la identidad nacional consistió en la reivindicación del pasado prehispánico y en el esfuerzo por integrar el componente indígena y mestizo en el imaginario colectivo. Este enfoque implicó reconocer a las civilizaciones prehispánicas, no solo como ancestros, sino como símbolos de una identidad autónoma y resistente. La exaltación del pasado indígena fue, así, un recurso político y cultural que le permitió a la élite intelectual mexicana promover un nacionalismo independiente del legado español. De este modo, la narrativa mexicana articuló una identidad en la que lo indígena y lo mestizo constituían elementos de cohesión y orgullo, creando la base para la unidad nacional. La educación pública y los símbolos nacionales se diseñaron para promover esta identidad mestiza, que enaltecía la herencia indígena y reconocía la contribución de los “blancos” criollos en la formación de la nueva raza mexicana.

¹⁷³ Justo Sierra, citado en Andrés Lira González, “Los indígenas”, 91-92.

Colombia, en contraste, optó por un proyecto nacional más alineado con la tradición hispanista, centrado en la lengua española, la religión católica y los valores coloniales. Esta visión se sustentó en la idea de que la lengua y la religión representaban los lazos de unidad más fuertes para unir una sociedad heterogénea. Así mismo, la Iglesia Católica desempeñó un rol fundamental en la educación y en la preservación de los valores tradicionales, en su mayor parte debido a la alianza con el sector conservador. Esta orientación hispanista definió el carácter de la educación en Colombia y forjó una identidad nacional que buscaba una continuidad con el pasado colonial en lugar de una ruptura. Tal enfoque reflejó la influencia persistente de la Iglesia en la política y cultura colombianas, lo cual contrastó con el proceso de secularización que México experimentó con las Leyes de Reforma, impulsadas por los liberales.

La lucha entre conservadores y liberales tuvo impactos distintos en la construcción identitaria de cada país. En México, las victorias de los liberales y la implementación de las Leyes de Reforma no solo limitaron el poder de la Iglesia, sino que también promovieron una educación laica y un Estado secular que permitieron desarrollar una identidad cultural propia y autónoma. En Colombia, la alternancia de poder entre conservadores y liberales generó tensiones en torno al control de la educación y la influencia de la Iglesia, lo que resultó en un sistema educativo y un discurso nacional que conservaron un fuerte componente religioso y una continuidad con el legado colonial.

En el proyecto nacional, las políticas educativas fueron cruciales. En México, durante el Porfiriato la educación pública constituyó un medio para difundir el orgullo mestizo, pero, sobre todo, promovió un enfoque positivista cuyo método sirvió para modernizar el sistema escolar y enseñar a razonar a partir de criterios científicos, en lo que fue destacada la labor de los pedagogos científicos. Las comprensiones del orden y el progreso fundadas en leyes positivistas y modelos evolutivos de la sociedad convirtieron la educación en una necesidad para asegurar el ascenso a un estado de civilización más avanzado. En Colombia, por otro lado, la educación mantuvo un carácter conservador y religioso, especialmente bajo el dominio de los conservadores una vez que se instalaron en el poder los principios de la Regeneración desde 1886. La enseñanza del español normativo y de los valores católicos se integró como parte fundamental de la instrucción en las escuelas, lo que ayudó a consolidar una identidad hispánica. No obstante, al adoptar los planteamientos de las ciencias experimentales, la élite de gramáticos se transformó en un grupo de científicos modernos decisivo para las políticas lingüísticas unificadoras de la nación.

Este desenvolvimiento disímil de las naciones mexicana y colombiana se reflejó en el modo de entender el castellano y su participación en la construcción de la nación, aun cuando compartieron el hecho de asumirlo como la lengua nacional. En este marco, la gramática se convirtió en un campo de batalla en el que se disputó su significado, su utilidad y su aporte en la formación de ciudadanos ideales. Al llegar a la escuela, esa disputa definió la naturaleza de la gramática como disciplina escolar fijando contenidos e instrumentos de enseñanza en conexión con los saberes científicos y pedagógicos de la época a nivel global.

Capítulo 2

El saber sobre el lenguaje

La Gramática General y Razonada dominó el panorama de la lingüística occidental entre los siglos XVI y XVIII, hasta que, en el siglo XIX, la Ciencia del Lenguaje la desplazó. Pero ninguno de estos dos saberes científicos sobre la lengua tuvo el privilegio de llegar a las aulas en forma de disciplina escolar. Este fue el caso de las escuelas colombianas y mexicanas en las que la política de la lengua de finales del siglo XIX y principios del XX decantó las problemáticas desatadas por la recepción de las teorías lingüísticas. Pero ello no quiere decir que adoptar dichas teorías y comprenderlas no fuera el requerimiento para impulsar los estudios lingüísticos locales y planificar su enseñanza en las escuelas. Este capítulo se ubica allí. Justo en el reto de la intelectualidad de dos países americanos de entender cómo opera la ciencia acerca de las lenguas con el fin de configurar un saber gramatical exclusivo del contexto educativo.

Lo más inmediato que ofrecía el ámbito lingüístico hacia mediados del siglo XIX fueron los estudios, en su mayoría alemanes, de la Ciencia del Lenguaje. La creación de un esquema conceptual y metodológico realmente original, que se articulaba con las propuestas científicas más novedosas de las ciencias naturales, motivó su rápida adopción en Colombia y México. Su llegada, a simple vista chocó con el modelo racional que había propuesto la Gramática General desde Francia. Sin embargo, la revisión de la producción lingüística de la época y el análisis detenido del pensamiento de los gramáticos colombianos y los científicos mexicanos evidencia un solapamiento en vez de un quiebre. Es esta situación compartida lo que muestra el curso de la historia: antes que rupturas son los solapamientos los que definen las transiciones epistémicas. El conocimiento nuevo no es otro y completamente distinto del anterior, de una vez y en adelante. Mas bien coexiste e incluso se articula con postulados “antiguos”.

A la dificultad de enlazar propuestas teóricas de distintos periodos provenientes de comunidades académicas y científicas europeas ya consolidadas se sumó la complejidad del contexto político de ambos países. La formación de las naciones colombiana y mexicana conllevó el cuestionamiento sobre el tipo de lengua nacional que las representaría. La decisión por el español era un hecho; definir cuál variedad fue la pregunta que originó largos debates sobre la identidad nacional e incitó el estudio exhaustivo del español. Aquí es donde el saber de la lengua entra: primero, para resolver el problema de la incomprensión de la situación lingüística

por cuenta, a su vez, del desconocimiento de las lenguas; y segundo, para legitimar la elección de una lengua que, por su composición morfológica, contenía rasgos asociados a una civilización avanzada, en comparación con los rasgos vinculados a una etapa “primitiva” de las lenguas amerindias. Entre la Ciencia del Lenguaje, la Gramática General y, en el caso de Colombia, la Gramática Normativa, transcurrió esta labor de los intelectuales gramáticos que, además, definieron la política que reguló la enseñanza de la gramática en el sistema escolar de ambos países.

Qué marcos de referencia científicos sobre el lenguaje se adoptaron en cada país, cómo se comprendieron al articularse con otros regímenes de conocimiento científico y filosófico, en qué sentido definieron la comprensión del castellano como lengua nacional y hasta dónde incidieron en la constitución de la gramática escolar, son algunos de los cuestionamientos que abordaré en este capítulo. En el caso colombiano, señalo cómo los contrasentidos que se derivaron de la interpretación de las teorías lingüísticas se solucionaron mediante el recurso de amalgamar la ciencia con la filosofía católica; recurso que atravesó dicha interpretación. Con respecto a México, muestro que el estudio de las lenguas amerindias, que se adelantó en paralelo con los del castellano, sirvió para legitimar la variedad mexicana. Las ciencias lingüísticas, allí, tuvieron también un movimiento oscilatorio. Como la Ciencia del Lenguaje y la Gramática General fueron los principales referentes científicos de ambos países, me detendré en ellas para explicar los principios que las definieron. Con esta inclusión pretendo facilitar la comprensión de lo que sucedió en Colombia y México.

Pensar, hablar, representar

La Gramática General, característica del pensamiento moderno desde el siglo XVI, se basó en el proyecto científico que postuló que las leyes naturales de la matemática determinaban el conocimiento. Se trató de un modo de comprender la naturaleza que dejó de lado los conceptos y opiniones tradicionales y apeló al cálculo riguroso de los fenómenos observables. Allí, la ciencia moderna, que era experimental, “no es exacta porque calcule con precisión o porque someta el estudio de los fenómenos al dominio de lo numérico [...] tiene el carácter de la exactitud porque ha elegido esta manera de calcular como forma propia de rigor.¹⁷⁴ La forma de proceder de las matemáticas, según René Descartes, aseguraba la ruta por la que se llegaba a la verdad, por lo que la ciencia no podía ser otra que la *Mathesis Universalis*, la ciencia de la medida

¹⁷⁴ Jairo Montoya, *Gramática, representación, discurso. El proyecto de la Gramática General: ¿un proyecto inconcluso?* (Bogotá: Ediciones Fodun, 1998), 59.

y el orden. La primera operaba con “la igualdad y la desigualdad a través del cálculo de las identidades y las diferencias; la segunda comprendía las cosas más complejas a partir del descubrimiento de las cosas más simples”.¹⁷⁵ Era posible estudiar todos los fenómenos de la naturaleza a partir de este principio, pues las leyes matemáticas se encontraban, tanto en el mundo como en la mente humana.¹⁷⁶ Así surgieron dominios como la Gramática General. Ella postulaba que el lenguaje, en vez de reflejar la identidad de las cosas, representaba su ser en el pensamiento.

Desde la mitad del siglo XVII hasta los primeros años del siglo XIX, época clásica de acuerdo con Michel Foucault, las gramáticas “filosóficas”, “generales” o “razonadas” explicaban cómo a través de un sistema de signos verbales era posible representar, analizar y recomponer el pensamiento, y a través de él, el orden del mundo. Representar, aclara Foucault, no consiste simplemente en traducir a signos lo que sucede en la mente humana. La representación implica que “el lenguaje es el *análisis* del pensamiento: no un simple recorte, sino la profunda instauración del orden en el espacio”.¹⁷⁷ Ante la simultaneidad de las operaciones de la mente, el lenguaje se presentaba como la forma lineal en la que los pensamientos se expresaban y, en este sentido, se ordenaban. De allí, su filiación con el discurso:

*La Gramática General es el estudio del orden verbal en su relación con la simultaneidad que está encargada de representar. Así, pues, no tiene como objeto propio ni al pensamiento ni a la lengua: sino al discurso, entendido como sucesión de signos verbales. Esta sucesión es artificial en relación con la simultaneidad de las representaciones, y en esta medida el lenguaje se opone al pensamiento como lo reflexionado a lo inmediato.*¹⁷⁸

Más allá de ser una disciplina que recogía los principios de una nueva teoría del lenguaje, la Gramática General se planteó como ruptura en los modos de reflexionar sobre el pensamiento. Descifrar lo que significaban los verbos, los nombres, los adjetivos y demás categorías gramaticales, en relación con el pensamiento, conllevó un análisis filosófico siempre vinculado al conocimiento. Además de describir el orden en el espacio de la mente, el propósito de la Gramática era explicar cómo se articulaban las ideas a partir del ordenamiento de los elementos lingüísticos y qué función tenían al elaborar el conocimiento. Antes que recurrir al estudio de la

¹⁷⁵ Montoya, *Gramática, representación*, 62.

¹⁷⁶ La medida y el orden de la *Mathesis Universalis* operaba con la comparación, un proceso que también sirvió a los cálculos renacentistas para estudiar la naturaleza. Sin embargo, la comparación del racionalismo cartesiano proponía un cambio que Michel Foucault enuncia así: “El papel de la comparación no es ya el de revelar el ordenamiento del mundo; se la hace de acuerdo con el orden del pensamiento y yendo naturalmente de lo simple a lo complejo. Con esto se modifica en sus disposiciones fundamentales toda *episteme* de la cultura occidental”. Ver Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*. Una arqueología de las ciencias humanas (México: Siglo XXI, 2010). 71.

¹⁷⁷ Foucault, *Las palabras y las cosas*, 96.

¹⁷⁸ Foucault, *Las palabras y las cosas*, 100. Énfasis en el original.

forma material de la lengua, la Gramática General se enfocó en “los conceptos y las relaciones que guardan ellos con los vocablos que los expresan”.¹⁷⁹ Si bien las palabras eran signos que servían para representar las ideas y los conceptos, lo que cobraba relevancia allí era el lenguaje en tanto que permitía “conocer las operaciones del entendimiento mejor que cualquier otra cosa”.¹⁸⁰ Por eso la Gramática General se mantuvo en contacto permanente con los estudios de la Lógica.

En el *Arte de pensar* (1662), obra que escribieron Antoine Arnauld y Pierre Nicole, mismos autores de la *Gramática General y Razonada* (1660), se exponen las cuatro operaciones del espíritu por las que se adquiriría un conocimiento útil a través de la razón. Concebir, juzgar, razonar y ordenar se correspondían, exactamente, con el ejercicio de concebir las ideas, de formar juicios, de elaborar razonamientos y de aplicar el método.¹⁸¹ El hecho de que esta obra se hubiera publicado un año antes de la Gramática General de Port- Royal, se explica porque la lógica era el fundamento de los estudios de esta Gramática que, a partir de 1660, vinculó el lenguaje con la razón.

Desde ese momento, numerosas obras revelaron cómo las lenguas específicas articulaban sus elementos, ordenaban las palabras o construían frases para explicar la configuración de la mente mediante la representación verbal. El interés provenía de un propósito particular: llegar a principios universalmente válidos. Esto permite entender por qué Arnauld y Nicole se basaron en el criterio combinado del análisis entre el carácter “general” y el carácter “razonado”.

La Gramática es “razonada”, en tanto utiliza un método basado en la razón y es “general”, ya que aplica ese método al estudio de los mecanismos generales de la expresión. De ahí que los autores afirmen que su objetivo es descubrir “lo que es común a todas las lenguas y las principales diferencias que en ellas se encuentran”, lo que implica que el

¹⁷⁹ Roland Donzé, *La gramática general y razonada de Port-Royal: Contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia* (Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1970), 5.

¹⁸⁰ John Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Citado en Jairo Montoya, *Gramática, representación, discurso: El proyecto de la Gramática General: ¿un proyecto inconcluso?* (Bogotá: Ediciones Fodun, 1998), 73.

¹⁸¹ En su libro Roland Donzé resume en qué consiste cada una de estas cuatro operaciones: Concebir: acción que consiste en una simple visión que tenemos de las cosas que se presentan a nuestro espíritu, sin formar ningún juicio explícito. Se concibe un árbol, un sol, una tierra; juzgar: acción de nuestro espíritu por la cual, reuniendo juntas, diversas ideas, afirma de la una que es la otra, o la niega. Teniendo la idea de la tierra y de redondo se afirma de la tierra que es redonda; razonar: acción del espíritu por la cual forma él un juicio de varios otros; ordenar: acción del espíritu por el cual, teniendo sobre un mismo sujeto diversas ideas, diversos juicios y diversos razonamientos, los dispone de la manera más propia para conocer ese sujeto. Ver Roland Donzé, *La gramática general y razonada de Port-Royal: Contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia* (Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1970), XXVIII.

acercamiento a las lenguas particulares se hace solo para identificar los principios comunes, que son los fundamentos de la naturaleza del lenguaje.¹⁸²

Describir y explicar una Gramática General, en efecto, significó considerar el funcionamiento de lenguas particulares, o incluso de una sola lengua, para ejemplificar, siempre y cuando éstas, o esta, remitieran a las evidencias que hacían transparente la operación de las leyes gramaticales en la configuración del pensamiento. Al lograr la transparencia se alcanzaba el valor general que se aplicaba a todas las lenguas. Este valor siempre se asociaba a la razón - entendida como método racional, en últimas, matemático- pues era imposible pensar en una Gramática General que no fuera razonada, o viceversa. Al contrario, “entre más razonada sea una gramática mayor será su aproximación a una gramática general; entre más general sea una gramática, mayor valor tendrá como gramática razonada de cualquier lengua”¹⁸³, concluye Foucault.

Este argumento también explica por qué la lógica de la Gramática no se refería al “Arte de pensar bien” sino al “Arte de pensar”. Si la acción de pensar implica el uso de la razón no existe opción de pensar mal. “El pensamiento incorrecto es un pensamiento sin regla”¹⁸⁴ y si una regla no es buena, no puede considerarse una verdadera regla. El “Arte de pensar”, se extendió al “arte de hablar” porque de la misma forma en que pensar mal era no pensar, hablar mal significaba no hablar. El principio era igual: la carencia de reglas eliminaba la condición de posibilidad de pensar y, en este caso, de hablar. De allí se desprende el sinsentido de una prescripción:

La gramática no tiene el mismo valor de las prescripciones de un legislador que pone fin al desorden de las palabras a través de su constitución y sus leyes; tampoco puede ser comprendida como una compilación de consejos dados por un corrector vigilante. La gramática es una disciplina que enuncia las reglas a las cuales necesariamente debe ajustarse una lengua para poder existir.¹⁸⁵

Hablar del buen uso de la lengua no era parte de la reflexión de la Gramática general. Más bien, se oponía a la gramática de uso, dado que esta última operaba mediante estudios empíricos de las formas comunes de la lengua para enunciar una norma. El método de las Gramáticas prescriptivas, previas a la Gramática General, era recoger los usos de la lengua,

¹⁸² Ninfa Cárdenas, “Una breve aproximación a la Gramática General y Razonada de Port- Royal”, *Grafía. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia* 6. (2008): 90-103, especial 96.

¹⁸³ Michel Foucault, *Prefacio de Michel Foucault a la Gramática general y Razonada de Arnauld y Lancelot*. Traducida del francés por María Elvira Rodríguez, *Revista de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (2002). S.p. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2470/3442> (fecha de acceso: 3 de enero de 2023)

¹⁸⁴ Foucault, “Prefacio de Michel Foucault”, S.p.

¹⁸⁵ Foucault, S.p.

compararlos, distinguir entre el buen y el mal uso y elegir conforme a lo que comúnmente se admite en el medio.¹⁸⁶ Por supuesto, este modo de proceder se oponía a la Gramática Razonada pues si la estructura de la lengua se correspondía con la estructura del pensamiento, el uso debía ser un reflejo del razonamiento.

Sin embargo, esto no significó que se descartara hablar de empleos irregulares que no se ajustaban a las reglas. Ellos se mencionaban para afirmar que, dado que eran usos de común acuerdo, no debían rechazarse ni tampoco propiciarse, pues podían “perturbar la gramática y quitarle todo fundamento a la lengua, haciéndola siempre incierta”.¹⁸⁷ Por lo tanto, antes que prescribir, se recomendaba estudiar su uso para, en dado caso, acogerlos solo si eran razonables.

Quizás fue esta la idea que más cautivó el pensamiento de los gramáticos colombianos y mexicanos. Así, decidieron incluir la enseñanza de la gramática en los diferentes niveles del sistema escolar, como lo mostraré en los próximos capítulos. Aunque existió un fuerte componente prescriptivo, más evidente en el caso colombiano, que apeló a las obras clásicas del español para definir la norma del buen hablar, este se justificaba con el argumento de una gramática razonada que lo antecedía. El orden en el pensamiento, expresado en un orden gramatical, y el cálculo razonado que conllevó la gramática, fueron los principios de la Gramática General que se mantuvieron en el contexto colombiano durante el siglo XIX, no obstante que era ya predominante, en el campo científico, la Ciencia del Lenguaje. De allí la tendencia oscilante entre las dos ciencias lingüísticas. Esto mismo sucedió en México, pero la oscilación sobrepasó el análisis exclusivo del castellano y se extendió a las lenguas amerindias. A ambos casos me referiré más adelante.

Con respecto al rasgo “general”, en esta época se hablaba de la *Lengua Universal*, de una especie de proyecto soñado que buscó elaborar una lengua “que sería susceptible de dar a cada representación y a cada elemento de cada representación el signo que pudiera marcarlos de una manera inequívoca”,¹⁸⁸ algo que estaba ausente en las lenguas naturales. Se trataba de una lengua capaz de explicar con exactitud la representación de todos los órdenes del pensamiento. No pocos filósofos se involucraron en tal proyecto. Convencidos de que los signos del lenguaje se comportaban con la perfección de los signos del Álgebra, varios intentos se emprendieron sin

¹⁸⁶ Donzé, *La gramática general*, 22.

¹⁸⁷ Donzé, *La gramática general*, 29.

¹⁸⁸ Foucault, *Las palabras y las cosas*, 100.

un resultado satisfactorio. Lo que sí se logró fue la elaboración de una teoría del signo que intentó revelar cómo sucedía la representación.

Si hablar significaba representar el pensamiento mediante el uso de unos signos verbales, era necesario descifrar la naturaleza de esos signos, entre otras razones, porque era posible hacerlo. De acuerdo con Foucault, en la época clásica el signo ya no está en el nivel de la divinidad sino en el nivel del conocimiento.¹⁸⁹ La Gramática General y Razonada de Port-Royal no desarrolló en sus páginas ningún tipo de estudio semiológico. Según lo documenta Roland Donzé, tan solo se menciona que las palabras son sonido y también son signo, es decir, que “no solo es la evocación de un sentido, sino que sirven para formar en el espíritu de quienes escuchan, las ideas de ciertas cosas”.¹⁹⁰ Por eso, la obra está dividida en dos partes. La primera, describe la dimensión material de las palabras, esto es, los sonidos – las palabras son lo que se pronuncia y se escribe aparte-; la segunda, se destina a la significación – las palabras son sonidos que se han hecho signo para significar el pensamiento.¹⁹¹ Sobre el sonido hay una larga disertación. No sucede lo mismo con la significación, que se destina a los estudios de la Lógica.

Para aclarar, la relación que existe entre la palabra y el pensamiento, en la Gramática General, es indirecta. En ella, median el signo y la idea. La palabra-signo (conjunto de sonidos) evoca la idea de un objeto cuya idea a su vez, se aloja en el pensamiento. Existen así dos representaciones en el proceso de significación: una, la que se desprende de la palabra misma para evocar a un objeto; otra, la que se halla en el pensamiento y que proviene del objeto mismo. “Por consiguiente, la relación de la idea con su signo constituye una especificación o un desdoblamiento de la relación de la idea con su objeto [...] A partir de allí se despliegan las diferentes maneras de significar.”¹⁹²

Con base en este principio, la segunda parte de la Gramática General de Arnauld y Lancelot explica cuáles eran las significaciones que le correspondían a cada vocablo (verbo, nombre, adjetivo, etc.). A partir de ellas se definieron las reglas de su uso, pues una cosa es lo que ellas significan en cuanto a su contenido (idea del objeto) y otra, lo que significan por la función que cumplen dentro de la oración (categoría gramatical).

¹⁸⁹ Foucault, *Las palabras y las cosas*, 75.

¹⁹⁰ Antonine Arnauld, citado en Donzé, *La gramática general*, 43.

¹⁹¹ Donzé, *La gramática general*, 37.

¹⁹² Michel Foucault, “Prefacio de Michel Foucault” S.p.

Entender el proceso de la representación en el que se relacionan las palabras (signos) con el pensamiento y con los objetos es crucial. Permite encontrar las razones por las que el método de Pestalozzi tuvo acogida en Colombia y México después de la segunda mitad del siglo XIX. El método objetivo, como también se conoció, operaba sobre la base de la teoría de la representación proveniente de la Gramática General. Pero el alcance y desarrollo desiguales que tuvo la teoría en el caso colombiano y mexicano propició divergencias en el uso del método para enseñar la gramática. Explicaré este proceso en los capítulos tres y cuatro. Por ahora señalaré que, aunque los principios de esta corriente llegaron a ambos países inevitablemente a través del método pestalozziano, la Gramática General y Razonada se introdujo principalmente como teoría lingüística. Sirvió de base para el análisis gramatical de las lenguas, en especial del castellano, y posibilitó pensar el avance de la nación mediante el trabajo en el cultivo de la lengua al vincular el lenguaje con la razón.

Cambiar, hablar, comparar

Para que la Gramática General desapareciera y el lenguaje dejara de vincularse con el pensamiento, fue necesario que el paradigma histórico-comparativo se instalara a principios del siglo XIX con el nombre de Ciencia del Lenguaje o Filología Comparada. A partir de las investigaciones sobre las semejanzas trazadas entre el sánscrito y el latín se abre un nuevo periodo para los estudios lingüísticos. El análisis sincrónico y diacrónico, y comparativo, se basaba en material empírico extraído de los diferentes momentos evolutivos de las lenguas.¹⁹³ Existió, desde ese momento, una tendencia a estudiar el lenguaje independiente de las estructuras gramaticales, asumiendo que se trataba de una entidad autónoma. Aquí, el lenguaje se convirtió en sí mismo en un objeto de estudio y produjo sus propias leyes de cambio.

Aunque se denominara filología, esta se distanciaba de la filología clásica que se ocupó de las lenguas antiguas y modernas o de las cultas o bárbaras. Allí se asumía al lenguaje como un simple instrumento y a la producción escrita del griego y el latín como los grandes monumentos literarios referentes de los usos correctos y de la literatura locales. Estudiar las lenguas se reducía a unas seleccionar unas cuantas por considerarlas modelo en su estructura gramatical, desconociendo el resto de las lenguas. El caso de la filología comparada era diferente.

¹⁹³ John Lyons, reconoce a la Ciencia del Lenguaje dos grandes logros para los estudios lingüísticos: “haber establecido los principios y métodos usados para relacionar las diferentes lenguas y haber desarrollado una teoría general del cambio lingüístico”. Ver John Lyons, *Introduction to Theoretical Linguistics* (Cambridge, University Press, 1968), 22.

Al aludir al lenguaje se incluía toda manifestación que pudiera o que pudo, en sus orígenes, tener un significado. A la Ciencia del Lenguaje le interesaron los dialectos, las jergas, los chasquidos y las modulaciones de la voz. Más que estudiar las lenguas importaba “saber lo que el lenguaje es y cómo puede servir de órgano al pensamiento; conocer su origen y sus leyes; ordenar y clasificar todos los hechos del lenguaje que están a nuestro alcance”.¹⁹⁴ Los filólogos se desinteresaron por aprender lenguas de un pueblo u otro, tampoco querían conocer las delicadezas de las construcciones gramaticales y literarias. Lo que estudiaban y analizaban minuciosamente era “la gramática y el diccionario”¹⁹⁵ porque mostraban cómo evolucionaba el lenguaje.

Lejos de memorizar nombres y verbos o de acumular información sobre reglas para declinar, al estilo de la gramática escolástica, los filólogos analizaban la gramática de las lenguas para descifrar las partículas más pequeñas, aunque en apariencia fueran insignificantes. De igual forma las sometían a procesos comparativos. En concreto, se valían de la gramática y el vocabulario para rastrear cambios y determinar sus motivaciones en momentos específicos de su evolución.

Esa investigación retrospectiva adquirió grandes dimensiones cuando se propuso hallar la lengua madre o lengua común a todas las lenguas. A través del método comparativo, que fue uno de los logros más sobresalientes de la Ciencia del Lenguaje, los lingüistas alemanes, especialmente, compararon muchas lenguas indoeuropeas “buscando en ellas las similitudes y diferencias que les hiciera posible formular leyes rigurosas y precisas que trataran de explicar los cambios”.¹⁹⁶

Establecer un parentesco entre las lenguas, metodológicamente significaba identificar un hecho y formular una hipótesis. El hecho era la semejanza que se trazó entre lenguas descartando cualquier tipo de préstamo o de azar; la hipótesis afirmó que las lenguas tenían un origen común. Finalmente, el procedimiento consistió en comparar. Siguiendo el método más seguro y riguroso se reconstruyeron “los modos, las transformaciones sucesivas y las leyes principales de la variabilidad [...] en nuestros días se ha reducido el vocabulario indoeuropeo a cuatrocientos

¹⁹⁴ Max Müller, *La ciencia del lenguaje*. Traducción por José de Caso [1800-1886] (Bogotá: Negret Hermanos, 1960), 29-30.

¹⁹⁵ Müller, *La ciencia del lenguaje*, 30.

¹⁹⁶ Jaime Bernal. *Tres momentos estelares en lingüística* (Bogotá: Publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1984), 74.

monosílabos. Esos son los que se llaman *raíces*".¹⁹⁷ De esta forma se llegó al tronco común de las lenguas habladas en Europa y el norte de la India, y posteriormente ramificadas en lenguas de todo el occidente.

Tres consecuencias se desprendieron de este hallazgo. Primero, de las regularidades e irregularidades que presentaban las lenguas en el nivel morfológico y, sobre todo, fonológico, se derivaron las leyes conocidas como Leyes de Grimm. Rasmus Rask y posteriormente Jacob Grimm compararon las lenguas indoeuropeas y germánicas y explicaron cómo ciertas consonantes del indoeuropeo se convirtieron en otras consonantes al llegar a las lenguas germánicas.¹⁹⁸ Por el establecimiento de correspondencias (técnica en la que se afirma que un fonema X puede o no ser X en las restantes lenguas comparadas)¹⁹⁹ se logró descifrar la evolución lingüística con base en unidades mínimas como el fonema.

Segundo, al revisar obligatoriamente la estructura de las diferentes lenguas comparadas se obtuvo como resultado paralelo que las lenguas se agruparan en dos grandes tipos: la clasificación tipológica y la clasificación genética. En 1818, Wilhelm Schlegel propuso la clasificación tipológica que se basó en estudiar la morfología de los vocablos. Esta, a su vez, se dividía en tres clases: aislante o monosilábica, como el chino; aglutinantes o sintéticas, como el turco; y flexivas, como el español.²⁰⁰ Más tarde, August Schleicher elaboró la clasificación

¹⁹⁷ August Schleicher, *La lingüística*, vol I, en Biblioteca de las Ciencias contemporáneas, 1877. Citado en Sigismund Zaborowski, *Origen del Lenguaje*. Traducción castellana por M. M. Madiedo (Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1884), 18.

¹⁹⁸ Las transformaciones sucedieron en rasgos distintivos diferentes: "Las oclusivas sordas del indoeuropeo se convirtieron en fricativas sordas en el germánico, las oclusivas sonoras en sordas y las sonoras aspiradas en oclusivas sonoras no aspiradas". Ver Jaime Bernal, "Formulación de leyes fonológicas" *Thesaurus* XXVI. 3 (1981): 544-550. En especial 545. Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/36/TH_36_003_144_0.pdf (fecha de acceso: 4 de febrero)

¹⁹⁹ Jaime Bernal, "Formulación de leyes fonológicas" *Thesaurus* XXVI. 3 (1981): 544-550. En especial 545. Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/36/TH_36_003_144_0.pdf (fecha de acceso: 4 de febrero)

²⁰⁰ Una explicación de cómo funciona cada tipo de lengua es la que desarrolla Jaime Bernal. "Aislantes o monosilábicas, se basa en el hecho de que cada elemento significativo implica un solo significado y una sola función. La oración, por lo tanto, está compuesta por una serie de morfemas cada uno de los cuales de hecho es indivisible [...] Aglutinantes o sintéticas, presentan la característica de que bases y afijos son distintos sin que entre ellos se presente fusión de ninguna clase. La palabra, en consecuencia, es susceptible de dividirse en morfemas pero cada uno de ellos permanece inmodificable [...] Flexivas, como en el tipo anterior, las lenguas se dividen en morfemas pero en estas uno de ellos (la desinencia o terminación) puede desempeñar más de una función y expresa, por tanto, cierto número de conceptos gramaticalmente diferentes". Ver Jaime Bernal, *Tres momentos estelares en lingüística* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1984), 95-97.

genética considerando las similitudes que presentaban las lenguas, disponiéndolas en una especie de árbol genealógico. Así postuló la agrupación por familias lingüísticas.²⁰¹

Tercero, reconstruir el tronco común indoeuropeo probó, mediante el método científico, “que todas nuestras lenguas literarias, tan complejas, se derivan de lenguas mucho más sencillas, y aun de idiomas sin literatura y muy pobres para satisfacer las necesidades de pueblos históricos”.²⁰² La sencillez apelaba a lo más primitivo del lenguaje: otorgar un significado a sonidos rústicos que por activación y coordinación de los órganos vocales empezaban a concebirse como sonidos lingüísticos.

Ver al lenguaje desde esta perspectiva permitió asociarlo a una dimensión material que lo acercaba a la naturaleza y lo alejaba de la representación de la época clásica. August Schleicher, uno de los filólogos más reconocidos de esta corriente, afirmó al respecto:

El lenguaje es la manifestación comprobante por el oído de la actividad de un conjunto de condiciones materiales en la conformación del cerebro y de los órganos de la palabra con sus nervios, sus huesos, músculos, etc. El principio material del lenguaje y de sus variedades no está aún demostrado sin duda; [...] sin embargo, la convicción de la existencia de las condiciones corporales y materiales del lenguaje no podría en ningún caso sufrir en su firmeza.²⁰³

La aparición del cuerpo humano como hecho indiscutible de la expresión lingüística sugería que los elementos constitutivos de las lenguas tenían un origen en determinadas partes del cuerpo y en el movimiento coordinado que pudiera surgir de la articulación de ellas. Así, por ejemplo, los sonidos de las lenguas o ciertos componentes de las palabras, como los morfemas, serían el resultado de activar los órganos bucales y de coordinarlos con la actividad cerebral para otorgarles un significado. Si los constituyentes de las lenguas existen es porque el hombre los ha originado y si cambian es porque en el curso de la historia las lenguas en su interior buscan una armonía que se ajusta a las posibilidades de producción lingüística de los hablantes.

Al principio material del lenguaje que se ligó al cuerpo humano, se sumó el del origen y el desarrollo de las lenguas. Con respecto al primero, las disertaciones postularon un origen anclado a las necesidades del cuerpo humano de nombrar las cosas de la naturaleza. Los cambios fisiológicos del aparato fonador motivaron la producción de sonidos imitativos que resultaron

²⁰¹ De las muchas clasificaciones la que ha tenido mayor reconocimiento es aquella que divide las lenguas en seis grandes familias: familia indoeuropea, familia camito-semítica, familia urálica, familia altaica, familia sino-tibetana y familia bantú.

²⁰² Zaborowski, *Origen del Lenguaje*, 16-17.

²⁰³ August Schleicher, *La lingüística*, vol I, en Biblioteca de las Ciencias contemporáneas, 1877. Citado en Zaborowski, *Origen del Lenguaje*, 27.

en una especie de “lengua primitiva orgánica, física y necesaria, común a todo género humano que ningún pueblo de la tierra conoce ni practica en su primitiva sencillez”.²⁰⁴ Esta idea se levantaba opuesta a aquella que aseguraba que el lenguaje era una invención humana y por tanto era arbitrario y podía perfeccionarse.

En relación con el desarrollo, Max Müller, filólogo alemán, señaló una sutil diferencia por la que se aseguraba la pertenencia de la Ciencia del Lenguaje al campo de las ciencias naturales: “el lenguaje, como los demás productos de la naturaleza, no admite más que desarrollo”.²⁰⁵ Si bien el cambio de las lenguas es inevitable, este no es producto de la intervención del hombre, afirmó Müller. En tanto no son una elaboración cultural, no están sujetas al cambio o a la inmutabilidad propiciados por el hombre. En vez de ello, las lenguas se concibieron como entidades vivas que pasaban por los mismos periodos biológicos de los otros organismos, por lo que transformarse era una característica inherente a ellas.

Las lenguas son organismos naturales, *que sin ser dependientes de la voluntad del hombre,* nacen, crecen, se desarrollan, envejecen y mueren, según leyes determinadas; porque también a ellas les es propia esa serie de fenómenos que se ha acostumbrado comprender bajo el nombre de “vida”.²⁰⁶

Modificar las lenguas al antojo humano significaba ir en contra de su naturaleza y de sus leyes. Las modificaciones, afirmaban los filólogos, no suceden por acción de un individuo o por común acuerdo. Por más de que un agente principal quiera alterar formas gramaticales o introducir nuevos vocablos a una lengua, su poder es poco efectivo frente a las leyes naturales que rigen las lenguas. Su individualidad tendría que fundirse en la acción conjunta de una comunidad lo suficientemente amplia, como un pueblo o una nación, para incidir en una lengua y propiciar giros lingüísticos. Por eso la anhelada perfección lingüística de los gramáticos de las diferentes épocas, de entrada, se anulaba frente a la idea del desarrollo.

Sin embargo, la mutación de las lenguas no sucedía al margen de los hablantes. Al contrario, tenía todo que ver con ellos. Referir al desarrollo implicaba, según Müller, dos procesos siempre articulados: la alteración fonética y la renovación dialectal. La primera se define como “la alteración de toda la superficie del idioma”,²⁰⁷ una especie de transformación de la forma y de la naturaleza misma de las palabras. Al ser una corrupción que debilita y extingue la

²⁰⁴ De Brosses, *Tratado de la formación mecánica de la lengua*. Tomo I, París 1765. Citado en Zaborowski, *Origen del Lenguaje*, 14.

²⁰⁵ Max Müller, *La ciencia del lenguaje*, 44.

²⁰⁶ August Schleicher, citado en Zaborowski, *Origen del Lenguaje*, 28.

²⁰⁷ Müller, *La ciencia del lenguaje*, 53.

vida del lenguaje, porque “las palabras o porciones de palabras no pueden conservarse ya más que artificialmente ó por la tradición”,²⁰⁸ se requiere de un mecanismo de compensación a través del cual el lenguaje continúe con su desarrollo, esto es, con la renovación dialectal.

Si en un principio todas las partículas del lenguaje contenían un significado y se correspondían con fonemas aislados o en combinación con otros, cualquier alteración en la producción de los sonidos desencadenaría un obscurecimiento en el nivel de la significación. Ya sea que se trate de modificar la forma de pronunciar, de trasponer fonemas o de omitir uno o más sonidos que conforman la unidad significativa, la alteración fonética provoca la desviación, la ambigüedad conceptual, o simplemente la nula comprensión. En otros casos, como lo demuestra la evolución de las lenguas, la alteración “corroe todo el cuerpo de una palabra y no deja subsistir más que algunos restos imposibles de reconocer”.²⁰⁹ Cuando esto sucede, los hablantes pierden consciencia del significado que contiene cada parte de la palabra y la usan según el valor convencional. Aquello que deja de reconocerse se destina a una desinencia gramatical.

Alterar fonéticamente las palabras es y ha sido un ejercicio reiterado en el desarrollo de las lenguas. Müller lo denominó, con valor peyorativo, *degeneración* para distinguirlo de la renovación dialectal. Tal como lo indica el nombre, se trató de una restauración de las lenguas por cuenta de sus dialectos. Lo que se oponía a la lengua literaria era un dialecto, de la misma forma que lo eran todas aquellas variedades que se desprendían de una misma lengua. También era dialecto la manera en la que hablaban “las diferentes clases, de los criados, de los palafreneros, de los pastores, de los soldados”²¹⁰ incluso las mujeres, así como la variedad de lenguas que no eran “civilizadas”. Por último, no se dejaba de lado el hecho de que dialecto eran las manifestaciones lingüísticas primitivas que heredaron sus elementos constitutivos a las lenguas más recientes.

Cualquiera que hubiese sido su definición, lo importante era afirmar que en vez de ser lo que corroía a las lenguas, los dialectos eran los que las dinamizaba y los que las proveía de nuevos elementos para seguir existiendo. Era posible, según Müller, prescindir de una lengua literaria o de una lengua nacional, mas no de los dialectos:

²⁰⁸ Müller, 53.

²⁰⁹ Müller, *La ciencia del lenguaje*, 54.

²¹⁰ Müller, *La ciencia del lenguaje*, 64.

Antes de que haya una lengua nacional hay siempre centenares de dialectos en los distritos, las ciudades, los pueblos, las tribus y las familias; y, aunque los progresos de la civilización y de la centralización tiendan a reducir su número y a debilitar sus caracteres, no los han hecho desaparecer todavía en nuestro tiempo.²¹¹

El valor asignado a los dialectos radicó en la posibilidad de modificar indefinidamente a las lenguas, cubriendo todas las necesidades de los hablantes. Posibilidad que en absoluto tenían las lenguas artificiales destinadas a desaparecer rápidamente porque no podían desarrollarse y porque solo satisfacían las necesidades nacionales o civilizatorias de unos pocos.

Es este uno de los puntos cruciales que caracteriza la Ciencia del Lenguaje y que define para esta investigación la posibilidad de hablar de una oscilación en el pensamiento de los gramáticos colombianos y de los científicos mexicanos. Avanzar en el progreso de la nación implicó para ambos países acoger la novedosa teoría filológica que permeó el diseño de las políticas lingüísticas y la enseñanza de la gramática. En este proceso, los gramáticos colombianos desconocieron las lenguas distintas al español y las variedades del castellano (dialectos) que no eran la estándar, a pesar de reconocer su importancia en la vitalidad de la lengua patria. Los científicos mexicanos, en cambio, concedieron gran valor al español hablado en su territorio en detrimento de las lenguas amerindias, no obstante, la filología comparada los abasteció de las herramientas metodológicas para estudiarlas y clasificarlas. La diferencia en la adopción de la Ciencia del Lenguaje en ambos países se expresó, a su vez, en el tipo de gramática que se estructuró como disciplina escolar.

Coincidir sin contradicciones

Para el año en que se fundó la Academia Colombiana de la Lengua (1871) y un año después de la reforma liberal a la educación, el lenguaje en Colombia se analizaba ya desde la perspectiva de la Ciencia del Lenguaje. Uno de los trabajos más recientes y reconocidos que constata la presencia de esta corriente en Colombia es el de Andrés Jiménez. A través de un proceso de transferencia cultural explica cómo se adoptó la Ciencia del Lenguaje por parte de los gramáticos. El modelo de transferencia le otorga un papel activo a los agentes, alejándose de la simple recepción, y subraya “las diferentes transformaciones, adaptaciones, adecuaciones y ajustes que se operan sobre el objeto transferido a lo largo del proceso de recepción”.²¹² Esto

²¹¹ Müller, 64.

²¹² Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura Nacional. La transferencia de la Ciencia del Lenguaje en Colombia, 1867-1911* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2018), 28.

significa que, para el caso colombiano, a pesar de que la nueva teoría lingüística estuviera disponible en el ámbito científico, la labor de los gramáticos consistió en apropiarse de ella para ajustar su visión del lenguaje según sus intereses analíticos y, desde allí, orientar el proyecto de la nación.

A partir de ese recién importado marco conceptual y metodológico, los gramáticos desarrollaron novedosas disertaciones sobre el castellano y otras lenguas. Se sirvieron del enfoque acentuadamente analítico para producir gran variedad de textos y artículos que circularon por múltiples medios y espacios, en especial, durante las décadas de 1870 y 1880. Para su difusión, utilizaron principalmente la prensa educativa y la prensa cultural. Medios que, según Jiménez, “dieron cohesión y visibilidad a esa comunidad intelectual y que permitieron ir definiendo poco a poco los elementos básicos del proyecto cultural que subyacía a su producción literaria, gramatical, filológica y lingüística”.²¹³ El hecho de publicar explícitamente en periódicos escolares suponía la intención de permear las políticas educativas en materia lingüística, pues el propósito inicial era configurar el tipo de educación y de ciudadano más convenientes para la nación.

Una de las ventajas de publicar en la prensa oficial del Ministerio de Instrucción Pública fue pretender un alcance nacional. Las novedades, recomendaciones, instrucciones o análisis llegaban hasta donde la prensa lo hacía. La prensa educativa, así, fue el medio a través del cual se enteró a la población docente y estudiantil sobre el saber de la lengua producido por los gramáticos y sobre las políticas lingüísticas de enseñanza de la gramática. Uno de los periódicos escolares de mayor importancia en este ramo fue *La Escuela Normal*. Durante sus primeros años de circulación publicó artículos relacionados con la Ciencia del Lenguaje y con asuntos gramaticales.

Entre 1871 y 1879 aparecieron escritos con títulos como “La Ciencia del Lenguaje”, “La clasificación del lenguaje” “Rebusco filológico”, “El Lenguaje es el recuerdo del progreso social” y algunos otros como “Lecciones de superlativo”, “Lecciones sobre el uso del participio”, “Función y naturaleza de las palabras” y “Plurales y género del nombre”. Todos evidenciaban un análisis desde la teoría moderna del lenguaje. Algunos de ellos presentaban, adicionalmente, extensos pies de página que obedecían a notas del traductor, cuando se trataba de traducciones, o a comentarios sobre el contenido de los artículos. Los pies de página eran verdaderas

²¹³ Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura*, 190.

disertaciones filológicas que contaban con el respaldo de los expertos europeos más sonados en el momento o que incluían trozos enteros de obras de la filología para explicar, ampliar o incluso corregir lo afirmado por el autor del artículo.

En relación con la prensa cultural, los gramáticos asumieron que era el espacio ideal para difundir su saber sobre la lengua, tal como quedó expresado en el capítulo uno. Periódicos noticiosos, científicos y literarios, y exclusivamente literarios, sirvieron para publicar producciones literarias, debates en torno a la lengua, instrucciones sobre cómo entender y usar el castellano, análisis lingüísticos y reflexiones sobre el desenvolvimiento de la nación y el papel del español en él.²¹⁴ La revista que reunió en su mayoría este tipo de escritos fue el *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua*.²¹⁵ El único volumen publicado a finales del siglo XIX reveló la organización, el sistema de creencias y los valores de dicha Academia Colombiana de la Lengua. Además, puso en evidencia cómo los gramáticos, que eran los mismos académicos, se desplazaron del plano de la representación al campo de la comparación. Varios de ellos reflejaron en sus escritos el grado de apropiación y el desempeño que tuvo la nueva ciencia en la concepción del lenguaje, el uso y los dialectos. Mencionaré algunos estudios que reflejan con más claridad la influencia filológica, elaborados por algunos intelectuales gramáticos. El primero es de Marco Fidel Suárez.²¹⁶

En su “Ensayo sobre la gramática castellana de don Andrés Bello” de 1881, Marco Fidel Suárez introdujo notas desarrolladas por filólogos como Friedrich Pott y Max Müller.²¹⁷ Allí apareció la nueva concepción del lenguaje, un objeto de estudio en sí mismo que “sea cual fuere la opinión que se abrace acerca de su origen, da suficiente materia a las observaciones, clasificaciones y teorías de una verdadera ciencia natural”.²¹⁸ Reconocer el nuevo estatus del lenguaje significó alejarlo del campo filosófico en el que estaba inscrito, según la Gramática General, y reubicarlo en el campo de la ciencia positiva. En este escenario sería objeto de análisis

²¹⁴ Además de las publicaciones ya referenciadas en el capítulo uno, se encuentran: *El Arbor Literario*, *Periódico Literario*, *La Patria*, *La Revista Literaria de Colombia*, *La Revista de Bogotá*, Ver, Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura*.

²¹⁵ Su producción dio a conocer estudios literarios y análisis filológicos sobre la lengua castellana elaborados por sus miembros, los académicos, que también fueron de la élite intelectual de los gramáticos. Debido a las guerras civiles de fin de siglo se interrumpió la publicación. Esta se retomó a principios del siglo XX.

²¹⁶ Marco Fidel Suárez (1855- 1927) diplomático, estadista, educador y político colombiano. Integró el partido conservador y se desempeñó como presidente de la República entre 1918 y 1921. Fue académico de la Academia Colombiana de la Lengua y miembro de la Academia Nacional de Historia.

²¹⁷ Marco Fidel Suárez, “Ensayo sobre la gramática castellana de don Andrés Bello”, *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 377-387, en especial 381. Discurso pronunciado en el acto de posesión como académico de la Academia Colombiana de la Lengua, y texto con el que ganó el primer concurso convocado por esta institución en conmemoración de la labor lingüística de Andrés Bello. El premio ofrecido era la vacante como miembro de número de la Academia en 1881.

²¹⁸ Suárez, “Ensayo sobre la gramática”, 381.

del mismo modo que lo eran los fenómenos de la naturaleza. Más adelante, Suárez problematizó la gramática cuyo “arte de hablar” resultaba insuficiente u obsoleto frente a los fines filológicos:

Hoy en día la consigna de la gramática no es, no puede ser, la mera tarea de mostrar y distinguir las buenas locuciones de las malas locuciones; destino más alto le ha tocado: el de sujetar al análisis científico el más admirable de los fenómenos después del pensamiento, el de estudiar ese “sagrado suelo” con la misma atención, con el propio cuidado con que estudian el naturalista y el filósofo la tierra que nos sustenta, los astros que nos dan luz.²¹⁹

Se planteó aquí una nueva concepción de la gramática que superaba la dicotomía correcto e incorrecto y adquiría un carácter científico. Prescribir ya no era una labor de la gramática. En vez ello, analizaba los constituyentes de las lenguas siguiendo el método de las ciencias. La gramática también dejó de ser un arte que comunicaba nuestros pensamientos y se convirtió en la base empírica de la clasificación de las lenguas. En este escenario era la naturaleza misma, y no el hombre, la que actuaba.

Otro gramático que apropió la Ciencia del Lenguaje en sus estudios fue Rufino José Cuervo, máximo exponente de la Filología en la historia de Colombia.²²⁰ La mayoría de su producción muestra la influencia de la nueva perspectiva lingüística. *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*, se convirtió en el referente del análisis filológico para los intelectuales gramáticos americanos y españoles porque ilustraba cómo se usaba la teoría para comprender fenómenos lingüísticos de una variedad del español americano. En calidad de académico escribió el primer artículo publicado en el *Anuario*, que definió, en adelante, la línea argumentativa de la colección. “Estudios Filológicos” exponía breve y claramente tres análisis sobre el español: “Sobre la forma “He” que pasa por imperativo de *Haber*”, “Sobre los usos del sufijo “o” en castellano” y “Sobre el carácter del infinitivo”. En el primero, Cuervo planteó el tipo de análisis que seguiría en este y en sus próximos escritos, a través del objetivo que perseguía:

Estudiar las formas gramaticales y, en general, todos los vocablos, no aisladamente, sino siguiéndolos por sus edades y sacando de sus varias apariencias dentro de la misma lengua y en las cognadas, en vista de las leyes fonéticas y de derivación que las han recogido, los títulos positivos de su etimología.²²¹

²¹⁹ Suárez, “Ensayo sobre la gramática”, 382.

²²⁰ Rufino José Cuervo (1844-1911) fue un destacado filólogo, lexicógrafo y humanista colombiano, reconocido como una de las figuras más eminentes del mundo hispánico en los estudios del lenguaje. Introdujo al país la teoría lingüística moderna desde cual analizó el español y, particularmente, el español colombiano. Fue miembro de la Academia Colombiana de la Lengua y autor de varias obras sobre el castellano, de las que sobresalen *Apuntaciones críticas al lenguaje bogotano* y el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*.

²²¹ Rufino José Cuervo, “Estudios filológicos”, *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 51-71, en especial 51.

Advertir cuál era el propósito de los estudios fue la estrategia para aislarse de concepciones gramaticales tradicionales y prescriptivas, e inscribirse en la Ciencia del Lenguaje, reconociendo el cambio y la evolución de los elementos lingüísticos a partir de las leyes fonéticas de Grimm ya mencionadas. Al aplicar las leyes obvió el análisis etimológico que tanto peso tuvo en la Gramática tradicional y acogió un análisis novedoso acerca de la procedencia de las partículas del lenguaje. Así, por ejemplo, en la primera parte de su artículo, Cuervo explicó que la forma 'He' de las expresiones *hé aquí, hé allí, héme* no pertenecía al verbo *haber*, como lo postularon los estudios etimológicos, sino que provenía de *fe*, una corrupción del *vé*, imperativo de *ver*, en la cual la cercanía fonética entre *v* (aspirada suave) y *f* (aspirada fuerte) propició una transmutación entre sí. Valiéndose del argumento del filólogo Friedrich Díez, que demuestra que el vocablo *femencia* alternaba su uso con el de *vehemencia*, Cuervo ratificó su hipótesis a través de aplicar las leyes del cambio fonético, en el que *f* se convirtió en *h*. En este caso, empleó el método comparado de la filología, rastreó el verdadero origen de una forma del lenguaje y desmintió las afirmaciones de la etimología.

Otros estudios que se consignaron en el *Anuario* fueron los de José Caicedo Rojas, José Manuel Marroquín y Miguel Antonio Caro.²²² Todos mostraron una inclinación hacia los principios teóricos de la filología comparada o su afición al método. La particularidad de Miguel A. Caro en la adopción de la Ciencia del Lenguaje fue su capacidad de introducir la filosofía católica en las reflexiones del lenguaje. Desde su posición de filósofo y gramático formuló una tesis que concentró en el uso del lenguaje, una teoría de la historia, el progreso y el orden, como lo mostraré en el siguiente apartado.

A pesar de seguir esta ruta de la Ciencia del Lenguaje, los gramáticos admitieron ciertas nociones que manifestaban la superioridad de la lengua española frente a las lenguas indígenas, el desprecio por los dialectos o la necesidad de contrarrestar la introducción de elementos de otras lenguas al castellano. Estas nociones provenían de corrientes tradicionales prescriptivas,

²²² José Caicedo Rojas (1816-1898) novelista, poeta, traductor, educador y político colombiano. Fue un intelectual destacado en el ámbito cultural por defender los derechos de los indígenas y por ser miembro la Academia Colombiana de la Lengua.

José Manuel Marroquín Ricaurte (1827- 1908) escritor, humanista, estadista, periodista y político colombiano. Fue presidente entre 1900 y 1904, y miembro activo del partido conservador. También fue cofundador y académico de la Academia Colombiana de la Lengua. Se destacó en el periodismo por crear, junto a otros intelectuales, el periódico *El Mosaico*. Durante su gobierno se organizó el sistema educativo a nivel nacional y se fundó la Academia Colombiana de Historia.

normativas y puristas, superadas por esta nueva teoría del lenguaje, pero que se mantuvieron en instituciones como la Real Academia Española.

Era un hecho que la Real Academia influía en el territorio americano a través de sus Academias correspondientes. Pero la influencia fue limitada. Institucionalmente, dictó los principios que regían las prácticas de los académicos americanos; lingüísticamente, solo transmitió las ideas afincadas en la Gramática preceptiva, reclamando su derecho a exigir al español americano usos normativos establecidos por los clásicos latinos o por la literatura escogida. La tardía recepción de la Ciencia del Lenguaje, incluso de las Gramáticas racionales, imposibilitó el intercambio científico con los intelectuales gramáticos americanos.²²³

A excepción de los análisis del académico Pedro Felipe Monlau y de los trabajos de Lorenzo Hervás y Panduro, considerado este último como el precursor de la Filología Comparada, aunque se le reproche la implementación de un método precientífico, España careció de producciones modernas sobre el lenguaje. Esto explica por qué los miembros de las Academias americanas, aun concibiéndose como académicos, se ubicaron en una posición, si no opuesta, al menos distante de la Real Academia. Los estudios lingüísticos colombianos y mexicanos fueron avanzados en comparación con los españoles, aun cuando siguieron incorporando en sus reflexiones las nociones de la Gramática normativa.

Los discursos de inauguración de la Academia Colombiana de la Lengua mostraron su adhesión a las políticas de la lengua de la Academia española: “observará el giro y alteraciones de la lengua en el vulgo, rudo pero fiel depositario de preciosos tesoros [...] ni juzga tampoco extraño a sus excursiones, el de las lenguas indígenas, explorado ya por las eruditas y piadosas diligencias de los misioneros católicos”.²²⁴ Como institución correspondiente extendió el poder sobre la práctica lingüística en el territorio americano bajo el objetivo de “conservar puro el idioma e impedir que en las diversas secciones de esta región se vayan formado los dialectos”.²²⁵ Codificar y normalizar el castellano fue el primer paso, es decir, “ordenar y formar el diccionario,

²²³ Con el discurso de Pedro Felipe Monlau pronunciado en la Academia Española en 1868 y después con las disertaciones de Ramón Menéndez Pidal a principios del siglo XX, se introducen los estudios comparativos en España. Previo a esto, el marco de la lingüística de España fue la Gramática normativa. Ver, María José Rodrigo, “Lingüística comparada y gramática normativa en la España del siglo XIX” *AISPI*, Actas XXII (2004): 231-242. <file:///C:/Users/marce/Documents/Libros%20y%20art%C3%ADculos%20tesis/Gram%C3%A1tica%20General%20y%20Gram%C3%A1tica%20normativa%20en%20Espa%C3%B1a.pdf> (fecha de acceso: 28 de marzo de 2023)

²²⁴ *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 3-11, en especial 10.

²²⁵ *Anuario*, 121.

la gramática y la ortografía que hubiesen de regir y ser la norma en todos los Estados".²²⁶ Esta tendencia normativa afectó significativamente las actividades de los gramáticos. Varias de ellas se reflejaron en la enseñanza de la gramática dado que la mayoría de estos intelectuales diseñó e implementó gran parte de las políticas de la lengua que circularon en el sistema educativo.

Pero los fines de la Gramática normativa y la Ciencia del Lenguaje eran disímiles. Normativizar la lengua era distinto a analizarla filológicamente. El estudio científico y filológico del lenguaje descartaba determinaciones prescriptivas y normativas. También desconocía cualquier autoridad que interviniera en el desarrollo de las lenguas. Ubicar estas dos corrientes en un mismo escenario, teórica y metodológicamente era un contrasentido. En este escenario se encontraron los gramáticos cuando se autodenominaron científicos de la lengua y, al mismo tiempo, académicos de la Academia de la Lengua.

Las interpretaciones de algunos estudios sobre lenguas amerindias complejizaron el escenario de posiciones encontradas al sumarse una vertiente de la Gramática General responsable de vincular la constitución lenta y progresiva de las lenguas con el devenir de los pueblos. En 1882 apareció en la reconocida publicación seriada, *Papel Periódico Ilustrado*, un artículo titulado "Antiguos Achaguas". La descripción de la población indígena que habitaba la zona suroriental colombiana incluía una apreciación sobre el adelanto alcanzado por este pueblo dada la "existencia del verbo auxiliar "ser" del que aún carecen muchísimas lenguas americanas [...] dicho verbo, el más metafísico de todos, simplifica las conjugaciones y da a las formas gramaticales esa sencillez a que tiende en todo la civilización".²²⁷ El privilegio asignado a las lenguas por la presencia de este verbo en su sistema gramatical se desprendía de que la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra tan particular. No hay posibilidad de expresión si no es a través del enlace que propicia este elemento entre dos cosas, esto *es* aquello²²⁸. La Gramática General y Razonada de Arnauld y Lancelot, que ya mencioné, dedicaba una sección entera a explicar la teoría del verbo y en especial la función representativa del verbo *ser*.

El tipo de apreciaciones contenido en el artículo reforzó el imaginario de la inferioridad cultural de los pueblos indígenas, esta vez, por la estructura de sus lenguas. Cuestión que, según algunos gramáticos como Diego Rafael Guzmán, era un argumento sólido para excluirlas de los

²²⁶ *Anuario*, 121.

²²⁷ Lázaro Girón, "Antiguos Achaguas" *Papel Periódico Ilustrado*, 29 (1882): 75-77, en especial 76.

²²⁸ Un desarrollo amplio de este verbo se encuentra en los planteamientos foucaultianos sobre la Gramática razonada en la episteme clásica. Según Foucault "Toda la especie de los verbos se remite a uno solo, el que significa *ser*. Todos los otros se sirven secretamente de esta función única, pero la han recubierto de determinaciones que la ocultan" Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*, 112.

estudios lingüísticos.²²⁹ El poco o nulo valor concedido a sus elementos constitutivos ubicó a las lenguas amerindias por debajo del castellano o cualquier lengua derivada del tronco indoeuropeo. De allí que también las anuló del proyecto civilizatorio de la nación por “no estar pulidas ni haber llegado a la calidad de lengua en que se hubiesen ejercitado los afectos”.²³⁰

La Ciencia del Lenguaje corría en otra dirección. No estudiaba una sola lengua sino la diversidad de las lenguas, según su objetivo de descifrar los mecanismos gramaticales que permitían establecer el tipo de lengua-origen a la que pertenecían. Ninguna lengua era más destacada que otra. No importaba si la lengua era agradable al oído, o si contenía palabras que magnificaran la sutileza; importaba cómo operaban en su interior o cómo construían los aspectos gramaticales de género y número. De nuevo, las deducciones sobre el papel de la historia y los pueblos en el cambio de las lenguas diferían de una teoría lingüística a otra. Juntarlas era una contradicción.

Un último contrasentido. La afirmación de la Filología sobre la suficiencia de los mecanismos expresión de todas las lenguas anulaba cualquier idea de perfección o adelantamiento de las lenguas en relación con otras “atrasadas” en la escala de la civilización. Sin embargo, inscribirse como gramáticos en el proyecto para forjar la nación significó, para estos, entender las lenguas como motor del progreso: “los idiomas pueden adelantar y adquirir perfección nueva en las épocas fecundas en ingenios en que se verifican revoluciones favorables para las artes y para el gusto”,²³¹ afirmó José Manuel Marroquín en un discurso pronunciado ante la Academia colombiana de la lengua.

Recapitemos. Tres corrientes lingüísticas confluyeron en las concepciones del lenguaje de los gramáticos colombianos: La Ciencia del Lenguaje, la Gramática General y la Gramática Normativa. Los fines y los métodos marcaban una diferencia entre sí que a simple vista era irresoluble, resultando de ello lo que he llamado “contrasentido”. Pero esto que inicialmente era un contrasentido por la dificultad de conciliar los postulados de corrientes científicas del lenguaje y las pautas normativas que, por tradición, se seguían en la actividad lingüística, se convirtió en una especie de oscilación entre lo material y lo abstracto, lo moderno y lo antiguo. Sin caer en

²²⁹ Diego Rafael de Guzmán (1848- 1920) intelectual colombiano estudioso de la literatura nacional y del lenguaje de los clásicos. Fue miembro de la Academia Colombiana de la Lengua.

²³⁰ Diego Rafael de Guzmán, “Importancia del espíritu español en las letras colombianas”, *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 239-261, en especial 245. Este escrito de fue publicado por primera vez en el periódico *El repertorio colombiano* en 1879.

²³¹ José Manuel Marroquín, “Discurso leído por el señor José Manuel Marroquín”, *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 333-343, en especial 338.

una incoherencia definida, los gramáticos siguieron este movimiento oscilatorio que reflejaba, también, álgidas disputas filosóficas sobre la ciencia y la fe católica.

Ir y venir: la oscilación de los gramáticos

En 1870, la elite intelectual colombiana vivió un episodio decisivo para la filosofía como disciplina escolar y, por tanto, para la formación de la juventud estudiantil. Conocido como la “Cuestión de textos”²³², este episodio académico marcó una ruptura en el campo epistemológico al cuestionar la corriente sensualista -asociada a la Ciencia de las ideas formulada por Destutt de Tracy, último bastión de la Gramática general-por considerarla insuficiente y obsoleta para el progreso de la ciencia. En su lugar se introdujeron las ciencias experimentales. La coyuntura fue esta:

Lo que sale a la luz con este evento es que estaba en juego la apropiación de las ciencias experimentales sobre el hombre —como la biología, la filología y la economía política— [...] que pugnaban por desplazar a los métodos de la “ciencia clásica” de los siglos XVI-XVIII, autodenominada ciencia racional, por su dependencia de las ciencias matemáticas.²³³

El episodio significaba la entrada de Colombia a la fase de la modernidad experimental e historicista en el campo de las ciencias. En los estudios lingüísticos, particularmente, fue un hecho. Dejar a un lado la corriente racionalista de la Gramática General que había ingresado al país en la tercera década del siglo XIX, para adoptar como perspectiva de análisis a la Ciencia del Lenguaje revolucionó las concepciones sobre las lenguas, los dialectos, el uso, las hablas de los pueblos y, sin duda, la gramática. Lo que experimentó el ambiente científico colombiano en relación con el lenguaje fue un viraje importante, pues la gran producción de obras inscritas en el nuevo paradigma llevó a otros niveles el estudio del español, muy cerca de las reflexiones europeas.

²³² La “Cuestión de textos” se trató de un “sonado debate sostenido alrededor de 1870 en la recién fundada Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, sobre la readopción del tratado Elementos de Ideología del filósofo francés Antonie Louis Claude Destutt, conde de Tracy (1754-1836), como texto oficial para la enseñanza de filosofía en la Facultad de Literatura”. Ver, Oscar Saldarriaga, “Subjetividad/objetividad. Hipótesis para una lectura del “campo epistémico en Colombia-siglo XIX”. En *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*, editores Alejandro Sánchez et al, 79-117 (Bogotá: Universidad del Rosario, 2010). Un análisis más profundo sobre este tema se encuentra en: Oscar Saldarriaga, “La Cuestión de textos de 1870: una polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Destutt de Tracy”. En *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*, coord. Santiago Castro-Gómez, 105-164 (*Pittsburg: Universidad de Pittsburg*, 2004); Oscar Saldarriaga, “Miguel Antonio Caro: la Modernidad del Tradicionalismo. Episteme y epistemología en Colombia, siglo XIX”. En *Introducción al pensamiento filosófico de Miguel Antonio Caro*, editores Manuel Domínguez Miranda, 1-33 (Bogotá: Editorial Javeriana, Biblioteca Virtual del Pensamiento Filosófico en Colombia, 2008).

²³³ Oscar Saldarriaga, “Subjetividad/objetividad”, 83.

La recepción de las nuevas ideas del lenguaje en Colombia fue relativamente rápida. El evento de la "Cuestión de textos", que provocó el retiro del escenario académico del tratado *Elementos de Ideología* del filósofo francés Antonie Louis Claude Destutt de Tracy, definió la entrada inmediata de la reciente teoría. Sobresale aquí la figura de Miguel Antonio Caro por ser el autor del informe que desbarató la estructura racionalista del texto de De Tracy.²³⁴ En este informe, Caro cuestionó la ideología, la gramática general y lógica -los tres tratados que formaban la Ciencia de las ideas-, en consonancia con los planteamientos de la Filología moderna, pero a su vez adhería a la doctrina lingüístico-teológica conocida como Tradicionalismo.²³⁵

Al examinar la sección de gramática, por ejemplo, Caro advirtió que lo haría con "las luces de la filología comparada"²³⁶ y desmontó los planteamientos sobre el origen del lenguaje, la formación de las palabras y la teoría del verbo. Fiel al dogma religioso, señaló el error de De Tracy de creer que el principio de la palabra se encontraba en la interjección o que esta era el inicio de la proposición. Caro, en realidad, no coincidía con ninguna de las teorías del origen del lenguaje propuestas por la ciencia. La facultad de hablar, y el resto de las facultades humanas, era producto de lo que Dios había otorgado al hombre y correspondía a este, a su "entendimiento el designar los objetos por sus nombres".²³⁷ Basado en esta idea, revistió al lenguaje de un aura divina y lo designó como un principio de autoridad providencial y epistémica.

Este giro hacia la filología hacía parte de un cambio decisivo en los saberes apropiados por la intelectualidad colombiana de la segunda mitad del siglo XI: el ingreso de las ciencias experimentales, bajo la égida de la fisiología y la medicina. En términos epistemológicos, esto se tradujo en la introducción de una distinción entre "ideas objetivas" e "ideas subjetivas". Las primeras, provenían de "la experiencia sensorial con los objetos" y las segundas "nacerían del solo entendimiento, la pura actividad intelectual del sujeto de conocimiento".²³⁸ Este postulado, originalmente establecido por Kant y difundido por Augusto Comte, llegó a través de la obra de

²³⁴ Además de Miguel Antonio Caro, participaron en la "Cuestión de textos" Manuel Ancizar y Francisco Álvarez. Al igual que Caro, Ancizar, seguidor del espiritualismo cousiniano, se pronunció en contra del texto de Tracy. Álvarez, sensualista a la letra, lo defendió.

²³⁵ Se llamó así a la doctrina filosófico-religiosa que surgió en Francia en el siglo XIX, cuyos principales representantes fueron Louis de Bonald, Joseph de Maistre y Felicité Robert de Lamennais. La doctrina proponía "la existencia de una revelación primitiva totalmente necesaria para la fundamentación de cualquier clase de verdad, y esta revelación se transmitía por tradición. [...] se oponía a los ideales y principios de racionalidad, libertad individual e igualdad de la Ilustración y la Revolución francés". Ver Enciclopedia Herder. Una gran base de conocimiento en Humanidades <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Tradicionalismo> (fecha de acceso: 6 de abril de 2023)

²³⁶ Miguel A. Caro, "Informe sobre los elementos ideológicos de Tracy" *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, IV, 22. (1870): 306- 396, en especial 351.

²³⁷ Caro, "Informe sobre los elementos", 353.

²³⁸ Saldarriaga, "Subjetividad/objetividad", 81.

Claude Bernard, fundador de la medicina experimental, quien por supuesto agregó otros rasgos a estas dos ideas. Las verdades objetivas eran inconscientes, experimentales, relativas, mutables y su origen era exterior; las subjetivas eran conscientes, ciertas, absolutas, inmutables y nacían en el interior del sujeto.²³⁹ La distinción fue una novedad. Sirvió para refutar a De Tracy, y a toda la ciencia racional clásica, cuyos planteamientos desconocían tal distinción. De inmediato impactó en las concepciones sobre el conocimiento, replanteando las capacidades intelectuales de los individuos. Sin embargo, como lo aclara Saldarriaga, hubo una idea que circuló en Colombia acerca de “lo subjetivo” asociada al “pensamiento colectivo universal” proveniente de la Humanidad o del Gran Ser. Esta idea la postulaba Augusto Comte y se explicaba como una fuente de conocimiento que llegaba a los individuos a través de la experiencia ajena. De modo que para los intelectuales colombianos además del saber que se obtenía a partir de la propia experiencia de los individuos, existía un conocimiento que se adquiría intelectualmente gracias a la “deducción de las verdades científicas que habían sido acumuladas y transmitidas por las autoridades reconocidas socialmente como portadoras legítimas de tal conocimiento.”²⁴⁰

Me detengo en la distinción con el fin de señalar dos aspectos importantes para esta investigación: 1. El método objetivo (pestalozziano) que se implementó oficialmente en el sistema educativo colombiano después de 1870, fue reevaluado al poco tiempo y criticado por desconocer las verdades subjetivas que facultaban al sujeto para adquirir conocimiento científico ya elaborado. Aunque este punto lo desarrollaré con detenimiento en el capítulo tres, anticipo la mención para vincularla con el salto epistemológico y lo que significó para el desarrollo de los análisis lingüísticos. 2. Por la misma ruta de las verdades subjetivas, Miguel Caro halló el nodo por el que ligó la autoridad religiosa con el progreso mediado por el lenguaje. El conocimiento que se adquiría deductivamente (verdades subjetivas) procedía de autoridades científicas, morales, culturales e incluso religiosas. Entonces, “la verdad y la norma obedecen no solo a los sentidos, sino que también radican en el espíritu”²⁴¹ donde también se alojaban los principios fundamentales inmutables que Dios dio al hombre. El lenguaje era uno de ellos, por lo que también se concebía como inmutable. Este fue, además, el argumento que permitió a los tradicionalistas construir una sólida -pero también conflictiva- relación entre las ciencias experimentales y el dogma religioso.

²³⁹ Claude Bernard, citado en Saldarriaga, “Subjetividad/objetividad”, 83.

²⁴⁰ Saldarriaga, “Subjetividad/objetividad”, 85.

²⁴¹ Diana Guzmán, “La razón y el lenguaje, principios para entender la regeneración desde la lengua: Miguel Antonio Caro” *Hallazgos*, 11. 22 (2014): 19-40, en especial 24.

Caro entendió el lenguaje como una conexión racional con la Divina Providencia. El hecho de “hablar una lengua, y más aún conocer su estructura, significaba comprender de manera analítica el mundo que Dios, tan sabiamente, había creado”.²⁴² Este es uno de los puntos sintomáticos de una de las vías que tomó la oscilación ya señalada. Era clara la adscripción de Caro a la Ciencia del Lenguaje, porque ella proporcionaba las herramientas analíticas por las que se conoce la estructura de las lenguas. Pero para él, conocer la lengua permitía un acercamiento a Dios. El nexo o hibridación con la Gramática General ocurre cuando Caro entiende al lenguaje como una entidad que opera con la razón, no cambia y se rige por unas reglas, es decir, por una norma que reside en el pensamiento gracias a la acción divina.

Con base en ello, Caro legitimó la vigencia de la Gramática Normativa, pues, era necesaria una autoridad que regulara los momentos de avance y retroceso, de perfeccionamiento y de degradación en el tiempo, que caracterizaban al orden. Solo así era posible progresar. Y si el lenguaje era la representación del orden del pensamiento, reflejada en signos, como lo formuló la Gramática General, entonces era a través de la regulación del lenguaje que se podía lograr el progreso. Por eso se requería una entidad que prescribiera reglas gramaticales que garantizaran el buen hablar y el orden en la expresión. La Academia de la Lengua y el sistema escolar eran los instrumentos para realizarlo.

La figura de Miguel Caro fue destacada dentro del grupo de gramáticos porque logró condensar coherentemente múltiples corrientes de pensamiento en una sola propuesta: las corrientes científicas del lenguaje (Filología Comparada, Gramática General y Gramática Normativa) y las corrientes filosóficas (Tradicionalismo y Positivismo). El resto de los gramáticos, a excepción de Rufino Cuervo, pareció coincidir con esta propuesta, aunque sus escritos mostraban una mayor inclinación hacia la Gramática Normativa. Cuestión que armonizó las relaciones con la Academia Española que para esa época se encontraba atrapada entre la Gramática Normativa y la Gramática General.²⁴³

Algunos escritos de gramáticos, que aparecieron en la prensa educativa que mencioné páginas atrás, muestran la mezcla de corrientes. En un subapartado del artículo “La Ciencia del Lenguaje” que se publicó en *La Escuela Normal*, se lee: “Debe admitirse que el modelo de idioma

²⁴² Guzmán, “La razón y el lenguaje”, 25.

²⁴³ Para una ampliación del contexto español ver, María Rodrigo, “Lingüística comparada y gramática normativa en la España del siglo XIX” *AISPI*, Actas XXII (2004): 231-242. <file:///C:/Users/marce/Documents/Libros%20y%20art%C3%ADculos%20tesis/Gram%C3%A1tica%20General%20y%20Gram%C3%A1tica%20normativa%20en%20Espa%C3%B1a.pdf> (fecha de acceso: 28 de marzo de 2023).

más perfecto es aquel que se pueda estudiar con más ventajas, y que dé las concepciones más adecuadas de la gramática universal”; más adelante enuncia que “En el lenguaje comenzamos la metafísica; porque el lenguaje es, en efecto, el puente que nos conduce del mundo físico al metafísico, por lo menos hasta donde alcanza el razonamiento”; y después de unas líneas conecta con lo siguiente: “La ciencia del lenguaje desarrolla facultades, que de otro modo quedarían dormidas. Nos conduce a la designación i separación de las ideas independientemente de la materia [...] nos conduce a la clasificación de los objetos, en términos distintos de la materia”.²⁴⁴

Esta oscilación entre la Gramática General y la Ciencia del Lenguaje, atravesada por las concepciones de la filosofía católica, explicaba cómo se consigue progresar a partir del perfeccionamiento de la lengua en su mecanismo de raciocinio; pero el mecanismo (gramática), en sus elementos mínimos compositivos, solo se comprende cuando la Ciencia del Lenguaje aparece. La gramática, así, es un instrumento que permite conocer las lenguas (Filología); es aquello sobre lo que se razona (Gramática General), y lo que respalda la norma (Gramática Normativa). Esto explica el *triple* poder asignado a la gramática y la necesidad de incluirla en los planes de estudio de las escuelas primarias y secundarias en aquella época, como lo mostraré en el siguiente capítulo. Tener conocimiento de ella perfeccionaba la expresión lingüística, enriquecía el espíritu y aseguraba el progreso. En este juego de hibridaciones, se comprende que el tipo de gramática que se consolidó como disciplina escolar fuera la gramática normativa. Además, se percibe mejor cómo, bajo el término aparentemente universal y evidente de Gramática, se movían, se anudaban y conciliaban estas tres concepciones heterogéneas del lenguaje.

Estudiar la diferencia para defender lo propio

A pesar de que los estudios científicos mexicanos iniciaron a principios del siglo XIX, su verdadero desarrollo sucedió después de las tres primeras décadas cuando se crearon instituciones destinadas a explorar el territorio nacional. En ellos se inscribieron las investigaciones sobre el lenguaje realizadas por “etnógrafos, historiadores, naturistas, anticuarios y eruditos”,²⁴⁵ estudiosos que, sin ser catalogados como filólogos, hicieron sus aportaciones desde diferentes perspectivas, acercándose a los enfoques analíticos filológicos. Y aunque se

²⁴⁴ *La Escuela Normal*, I.17 (1871): 265.

²⁴⁵ Bárbara Cifuentes, “Dos universos de estudio durante el siglo XIX en México: el multilingüismo amerindio y la variedad del castellano”, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 33 (2002): 315-327, en especial 318.

asegura en la actualidad que el método implementado por los investigadores de la época era precientífico por no seguir las pautas de los estudios europeos, existen opiniones contrarias que defienden su carácter científico y riguroso, como de la historiadora y lingüista Bárbara Cifuentes:

Esta ausencia no debe hacernos suponer que las investigaciones mexicanas fueron ajenas a la orientación principal de los estudios comparativos decimonónicos; a saber; la diversidad idiomática del orbe. Además, ellas pertenecen a una tradición específica: la tradición de los estudios americanistas, la cual posee expectativas, interrogantes y ritmos de trabajo que le son propios.²⁴⁶

Muestra de ello fueron las obras publicadas en el siglo XIX sobre estudios de lenguas indígenas, entre las que se cuentan algunas gramáticas comparadas. En efecto, interesarse por las lenguas habladas en los pueblos indígenas mexicanos era una práctica existente desde tiempo atrás cuando los misioneros elaboraron “artes”, como estrategia para resolver problemas comunicativos.²⁴⁷ Ya en el periodo decimonónico la producción de este tipo de textos tuvo el nombre de “gramáticas” que, al margen de las producidas por la Real Academia Española de la Lengua, siguieron enfocadas en las lenguas indígenas.²⁴⁸

Dos instituciones pusieron en marcha proyectos destinados a examinar cuantitativa y cualitativamente la diversidad lingüística: La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE) (1833) y las Academias mexicanas de la lengua (1835 y 1875). A estas últimas me referiré más adelante. Por ahora, diré que la SMGE se trazó como objetivo lingüístico elaborar un mapa de las lenguas indígenas que, después de la primera mitad del siglo, tuvo como resultado la publicación del *Cuadro descriptivo comparativo de las lenguas indígenas de México* (1862 -1865) de Francisco Pimentel y *Geografía de las lenguas y Carta etnográfica de México* (1864) de Manuel Orozco

²⁴⁶ Bárbara Cifuentes, “Lengua e historia en tres obras mexicanas del siglo XIX”. En *Alarifes, amanuenses y evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México*, compiladores Mechthild de Rutsch y Mette Marie Wacher, 117-139 (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004), 118.

²⁴⁷ “Artes” era el nombre que se le otorgaba a las gramáticas de lenguas indígenas de América y Asia. Su elaboración generalmente provenía del trabajo de los misioneros entre los siglos XVI y XVIII.

²⁴⁸ Si bien estas gramáticas tenían propósitos evangelizadores, los misioneros de tradición hispánica también se interesaron en estudiar la estructura de las lenguas indígenas partiendo de cuadros comparativos con la lengua castellana y el latín. En ocasiones se usó la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de Antonio Nebrija como referente, de tal forma que se conservó la estructura de las gramáticas tradicionales para los análisis, por ejemplo, de la fonética y la fonología, el sustantivo, el verbo o los tiempos verbales. No obstante, las particularidades de las lenguas indígenas obligaron a los lingüistas-misioneros a crear nuevas categorías explicativas, claramente inexistentes en las gramáticas latinas y castellanas. Sobre los métodos de recolección de datos, hay un vacío en los estudios contemporáneos, pues casi ninguno de los autores de las gramáticas hace referencia a los métodos o desarrolla una metodología sistemática. Ver Klaus Zimmermann, “Introducción: apuntes para la historia de la lingüística de las lenguas amerindias” en *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*, ed. Klaus Zimmermann, (Madrid: Iberoamericana, 1997): 9-20.

y Berra.²⁴⁹ Estas obras fueron consideradas como “las primeras descripciones exhaustivas de la población amerindia que tenían, además, el inestimable valor de haberse elaborado en terreno”.²⁵⁰ De allí el mérito etnográfico que significó un gran aporte a los estudios filológicos mexicanos al posibilitar rastrear el cambio o la invariabilidad de las lenguas por el desplazamiento, permanencia o integración de las poblaciones. Atendiendo a ello, la obra de Orozco y Berra estableció una clasificación de las lenguas con gran detalle:

Las familias de lenguas encontradas en México serán, por ahora once, las cuales, en nuestro concepto se han de reducir a menor cantidad, cuando el estudio profundo de esos idiomas descubra las relaciones que tienen entre sí, y el parentesco que las liga, como descendientes de un tronco común. [...] Las once familias comprenden treinta y cinco idiomas y sesenta y nueve dialectos. Hay además diez y seis lenguas sin clasificar, las cuales podrán dar nuevas familias, o pertenecer a este o a aquel de los grupos conocidos.²⁵¹

Hablar de familias lingüísticas, de parentesco entre las lenguas y del propósito de hallar un tronco común permite ubicar el análisis en el marco de la Filología comparada. A pesar de que no era filólogo, Orozco y Berra basó sus análisis en aquellos elaborados por el filólogo Adrien Balbi y Lorenzo Hervás y Panduro, también lingüista y filólogo.²⁵² Además de la clasificación, presentó un amplio catálogo de los nombres dados a los idiomas y las tribus; un recuento de los asentamientos, antiguos y recientes, de los pueblos amerindios y, finalmente, una estampa relativa a la distribución espacial de los idiomas.”²⁵³ El soporte etnográfico, tan cercano a la Ciencia del Lenguaje, en el que se presenta como dupla inseparable las lenguas y los pueblos, constituyó la marca del trabajo de Orozco y Berra, para quien fue indispensable reconstruir la historia antigua de los pueblos amerindios.

²⁴⁹ Francisco Pimentel (1832-1893) escritor, historiador, lingüista, indigenista y académico mexicano. Durante el Segundo Imperio fue prefecto político y luego renunció a su cargo. Figuró entre los fundadores de la Academia Mexicana de la Lengua, aunque su participación en ella no fue activa.

Manuel Orozco y Berra (1816-1881) intelectual mexicano considerado como uno de los historiadores más importantes de México en el siglo XIX. Fue director del Archivo General de la Nación y oficial mayor del Ministerio de Fomento. También fue miembro de la Academia Mexicana de la Lengua.

²⁵⁰ Bárbara Cifuentes, *Lenguas para un pasado, huellas de una nación. Los estudios sobre lenguas indígenas en el siglo XIX* (México D.F.: Plaza y Valdés, 2002), 26.

²⁵¹ Manuel Orozco y Berra, *Geografía de las lenguas y Carta etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus* (México: imprenta de J. M. Andrade y F. Escalante, 1864), 61-62.

²⁵² Al *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas, y numeración, división, y clases de éstas según la diversidad de sus idiomas y dialectos* de Hervás y Panduro se le atribuye ser una de las primeras obras en mostrar la verdadera afinidad entre las lenguas a través de comparaciones de tipo gramatical y no mediante la simple similitud léxica. Una discusión más amplia sobre la obra de Hervás se encuentra en: María Rodrigo Mora “El Catálogo de las lenguas de Hervás y Panduro. Estudio de la Introducción a la luz de la lingüística ‘illuminística’” *BSEHL* 12 (2018): 219-239.

²⁵³ Bárbara Cifuentes, “Lengua e historia en tres obras mexicanas del siglo XIX”. En *Alarifes, amanuenses y evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México*, compiladores Mechthild de Rutsch y Mette Marie Wacher, 117-139 (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004), 123.

Con su *Cuadro descriptivo comparativo*, Pimentel buscó el mismo objetivo, pero, a diferencia Orozco y Berra, elaboró sus propios cotejos lingüísticos tomando como indicador la morfología de las lenguas (monosilábicas, sintéticas y flexivas). Su clasificación estableció que “las 108 lenguas reconocidas por su especificidad estaban aglutinadas en 19 familias”.²⁵⁴ La labor realizada con las lenguas amerindias le otorgó el título de filólogo. No obstante, se distanció de ciertos postulados al afirmar que, si bien las lenguas cambiaban, el cambio no era producto de las condiciones del medio ambiente, ni era tan radical como para transformar las lenguas en sus formas esenciales. Tampoco creía en un desarrollo que llevaba a las lenguas de un estado simple a uno más complejo por efecto de la integración progresiva de las pequeñas partículas del lenguaje. De modo que no era posible hablar de un estado primitivo o civilizado de las lenguas, tal como se postulaba en el periodo de la Gramática General. Lo que sí defendió fue la idea de que las ciencias naturales debían alcanzar verdades como, por ejemplo, “el reconocimiento de la variedad y la unidad del lenguaje”.²⁵⁵

Ante la necesidad de lograr la unidad nacional, Pimentel estaba convencido de que la diversidad de costumbres, usos y lenguas en el territorio nacional era un obstáculo para conseguir un estado moderno que se rigiera por las mismas leyes y prácticas comunicativas. Por eso, también dedicó buena parte de sus estudios al castellano sobre el cual cimentaba la posibilidad de la unidad. Que en México se hablara el castellano como lengua nacional implicaba, según Pimentel, “que los indios olviden sus costumbres y hasta su idioma mismo.”²⁵⁶ Y para ello proponía procesos de mestizaje en el que “los inmigrantes se mezclaban con los indios y los mestizos que ya formaban una buena parte de la población”.²⁵⁷

A través de los debates sobre la literatura mexicana que Pimentel sostenía con varios de sus colegas se conoció su inclinación hacia una postura normativa del español. Ni gramáticas ni manuales de lengua se encuentran en sus producciones, a pesar de haber sido parte de la Academia mexicana de la Lengua. Ni siquiera elaboró escritos que se hubieran publicado en las

²⁵⁴ Bárbara Cifuentes, “Lengua e historia”, 130.

²⁵⁵ Bárbara Cifuentes, “Lengua e historia”, 133.

²⁵⁶ Francisco Pimentel, *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios de remediarla* (México: imprenta de J. M. Andrade y E. Escalante, 1864), 226.

²⁵⁷ Dora Pellicer, *México diverso. Sus lenguas y sus hablantes* (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: 2021), 115.

Memorias de dicha Academia. Más bien, fue en la crítica literaria donde Pimentel llegó a “catalogar rasgos léxicos y gramaticales del español mexicano”.²⁵⁸

A pesar de que los trabajos de Pimentel y Orozco y Berra manifiestan una tendencia a adoptar los estudios comparados para analizar la situación lingüística en México, existen en ellos interpretaciones sobre el desarrollo, el progreso y el grado de civilización de las lenguas provenientes de las gramáticas racionales, así como afirmaciones sobre los vínculos entre el lenguaje y el pensamiento, tal como sucedió en el caso colombiano. Orozco y Berra exhiben su afinidad con los principios humboldtianos sobre el avance de un pueblo por su correlato lingüístico, al indicar, por ejemplo, que “el idioma mexicano es el habla de un pueblo adelantado en la civilización, guerrero, conquistador, inquieto”,²⁵⁹ o que de la estructura del otomí se infería que era “un pueblo muy antiguo que conserva su rustiquez”,²⁶⁰ o que el español tenía un mejor futuro por ser homogéneo y culto.

A su vez, según la opinión de Dora Pellicer y Frida Villavicencio, Pimentel se valió de la clasificación de las lenguas para afirmar la superioridad de ciertas lenguas amerindias sobre otras, y de las lenguas occidentales frente a las amerindias. El español, el francés, el italiano y el inglés pertenecían a las lenguas indoeuropeas que eran el resultado de una “mezcla que participa del genio de sus madres”,²⁶¹ afirmó Pimentel, sumando sutiles adjetivos de excelencia a estas lenguas.

Desde los trabajos de estos dos científicos, la adscripción absoluta a una sola corriente lingüística se difumina. Al realizar análisis comparados y clasificaciones de las lenguas amerindias al estilo de la Filología Comparada y, al mismo tiempo, elaborar interpretaciones orientadas a calificar el nivel del pensamiento reflexivo de un pueblo por el estado de progreso de su lengua, como lo proponían los gramáticos racionalistas, Pimentel y Orozco y Berra aportaron a los estudios científicos de las lenguas en México navegando entre una corriente y otra.

²⁵⁸ María Eugenia Vásquez, “Distancias y coincidencias en la primera Academia Mexicana: Rafael Ángel de la Peña y Francisco Pimentel” En *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en Homenaje a Thomas C. Smith Stark*, I, coordinadoras Rebeca Barriga y Esther Herrera, 505-519 (México D.F: El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014), 510.

²⁵⁹ Orozco y Berra, *Geografía de las lenguas*, 15.

²⁶⁰ Orozco y Berra, *Geografía de las lenguas*, 17.

²⁶¹ Francisco Pimentel “Importancia de la lingüística” En *Obras completas de d. Francisco Pimentel*, II (México: Tipografía Económica, 1889), 503.

Sumado a estos aportes, el entusiasmo por la Ciencia del Lenguaje propició la reimpresión de antiguas obras escritas por misioneros en las distintas lenguas indígenas. La razón fue que, al considerar con mirada evolutiva a dichas lenguas como versiones corruptas de las originales, se prefería recurrir a documentos antiguos para encontrar allí estados más puros de ellas. Según Frida Villavicencio, en aquella época “en periódicos, revistas y gacetas abundan las noticias sobre documentos antiguos, raros y desconocidos.”²⁶² Reimprimir estas obras antiguas creó un ambiente científico en el que las lenguas indígenas tuvieron aún más visibilidad. No obstante, la idea de que el español era superior a las lenguas amerindias “dio por sentado su derecho lingüístico a permanecer como lengua de oficio del México independiente.”²⁶³ Erigirse como la lengua oficial significó crear una política de expansión nacional que asegurara la identidad de los hablantes con el español.

Durante el Porfiriato, la preocupación lingüística fue esa misma: lograr que la mayoría de la población se comunicara a través de una lengua que, hacia finales del siglo, ya se enunciaba como *Lengua Nacional*. Comunicarse conllevaba el propósito de identificarse también con la lengua, pero esa identificación no se relacionó con una forma de habla vinculada a la norma del español peninsular, sino a una variedad de habla propia, a la que me referiré con más detalle en el último capítulo.

Adoptar los estudios filológicos sirvió para avanzar en la investigación sobre las lenguas indígenas y también para sustentar científicamente el uso de un español mexicano. Defender una variedad propia tenía absoluta coherencia con la idea de que México era una nación soberana. Por eso, se aceptó el uso de neologismos, y de regionalismos, bajo el argumento de que se trataba de un español que había evolucionado de un modo distinto en suelo mexicano. Mientras desde algunas posiciones conservadoras se condenaba el uso de ciertos vocablos, desde otras resultaba completamente legítimo porque ellos solo eran la evidencia del paso del tiempo o, en otros casos, la prueba de que aún se mantenían formas usadas en obras clásicas españolas. En varios de los informes del reconocido poeta y escritor mexicano Amado Nervo, presentados en 1907 ante el

²⁶² Frida Villavicencio, *Lenguas indígenas en el México decimonónico. Ecos, pregones y contrapuntos*. (México: CIESAS, 2013), 130.

²⁶³ Dora Pellicer, “Las lenguas de México y sus hablantes” en los estudios científicos (1833-1874),” *Dimensión antropológica* 9. 24 (2002): 139-153, en especial 152.

Consejo Superior de Educación, se leen breves disertaciones en defensa el español hablado en México.²⁶⁴

Nuestros rancheros dicen *acetar* por aceptar y conjugan *aceto*, *acetar*, etc., todo el mundo sabe que *aceto*, *conceito* y otras palabras de esta laya, abundan en los clásicos. Dice nuestro vulgo: No te *achaparras*: se *achaparró*, en vez de decir: *no te agaches*, se *agachó*. No hay aquí disparate alguno, sino la aplicación de un vocablo caído en desuso, casi por completo en España.²⁶⁵

Lo interesante de la Filología Comparada era que además de explicar cómo cambiaban las lenguas en su interior en diferentes momentos de su desarrollo, también daba cuenta de variables externas que incidían en las formas de habla, propiciando transformaciones, manteniendo usos, o alentando ambos procesos, pero en diferentes niveles de la lengua y en periodos distintos. De modo que los filólogos tenían una visión más amplia del funcionamiento de las lenguas porque reconocían el papel del territorio y de los hablantes en el curso de las lenguas.

Nervo mismo fue una muestra de ello. En sus informes se constata la forma sistemática en que se servía de la filología para respaldar una postura o contraargumentarla. Generalmente sucedía lo segundo cuando llegaban a él críticas sobre el español hablado en América. El Padre Don Julio Cejador, dedicado a los estudios del lenguaje en España, reprobó en una ocasión los usos chilenos y argentinos del castellano. Aseguró que en una carta que recibió “había barbarismos á granel, sintaxis enrevesada, anglicanismos, galicismos...” y juzgó que en “México, Perú y Colombia se habla mucho mejor”. A esto, Nervo respondió que “el castellano se habla bien y mal en todas partes [...] tan mal se habla en las vascongadas ó en Andalucía como en la Argentina o Chile [...] y que aquel D. Rafael Ángel de la Peña y aquel D. Rufino Cuervo nacieron en esa América donde según el Padre Cejador se habla tan mal el castellano”.²⁶⁶

La actitud como la de Amado Nervo y otros gramáticos del Porfiriato frente a los usos locales, significó un conflicto con intelectuales más puristas, seguidores de la norma peninsular. Este conflicto contaba con casi un siglo desde que las primeras disputas, en los inicios del siglo XIX, plantearon la cuestión del tipo de español que debía identificar la nación. Fue esta la razón

²⁶⁴ Amado Nervo (1870-1919) poeta y escritor mexicano representante del movimiento modernista. Fue miembro correspondiente, no de número, de la Academia mexicana de la Lengua, dada su residencia en el exterior. Como escritor, colaboró en la *Revista Azul* y fundó la *Revista Moderna*, ambas de corte modernista y difundidas en toda Latinoamérica. Ejerció como profesor de la Escuela Nacional Preparatoria e inspector de enseñanza de la literatura.

²⁶⁵ Amado Nervo, “El castellano en México- Filología comparativa” *Boletín de Instrucción Pública*, VIII. 1 (1907): 103-107, en especial 105.

²⁶⁶ Amado Nervo, “El castellano en América” *Boletín de Instrucción Pública*, VIII. I (1907): 90-95, en especial 92-93.

que motivó la creación de dos Academias de la Lengua que en sus respectivos momentos buscaron zanjar el conflicto lingüístico, dada la autoridad que se les concedió.

Los miembros de la primera Academia de la Lengua, fundada en 1835, pretendieron conciliar las dos posiciones al tratar de conservar el ideal castizo y permitir la entrada de neologismos. Una de las finalidades, según lo reporta Cifuentes, fue la creación de “un diccionario que tamizara las voces hispano-mexicanas. Con estas acciones de vigilancia se buscaba una estandarización, condición imprescindible para la elaboración de los documentos de gobierno”.²⁶⁷ A pesar de que la Academia se extinguió rápidamente, los estudios filológicos continuaron, pero esta vez en manos de corporaciones científicas, como la SMGE, que durante más de cuatro décadas se encargaron de investigar el castellano y las lenguas indígenas.

Con respecto a la estandarización del español, la fundación de la Academia Mexicana de la Lengua en 1875 fue “el intento más acabado de planificación lingüística en México”.²⁶⁸ Como institución correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua heredó sus principios y su organización interna. No sucedió lo mismo con los modos de concebir e intervenir en el desarrollo del español porque, en vez de señalar y buscar estrategias para eliminar formas de habla no “cultas”, usó argumentos filológicos para conservarlos, tal como lo constatan Bárbara Cifuentes y María del Consuelo Ros:

[La Academia]mantuvo la convicción de que un buen número de particularidades del español hablado y escrito en México no eran fruto del error y la corrupción [...] sino el resultado de un proceso que estuvo condicionado por factores geográficos, históricos y de contacto con las lenguas del Nuevo Continente, pero tales diferencias no significaban una pérdida del rumbo establecido por la tradición y las reglas gramaticales.²⁶⁹

De nuevo, los factores externos a la lengua inscritos en una corriente científica como la Ciencia del Lenguaje justificaban usos que desde las posiciones más conservadoras buscaban instaurar formas “correctas” de habla. Una de las prácticas que le otorgó gran valor al español hablado en México, fue el *Vocabulario de mexicanismos* elaborado por el académico Joaquín García Icazbalceta, más conocido por su labor como historiador y crítico literario.²⁷⁰ En la primera publicación de este *Vocabulario* en 1899 se incluyó como prólogo el artículo escrito por el mismo

²⁶⁷ Bárbara Cifuentes y María del Consuelo Ros, “Oficialidad y planificación de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX” *Iztapalapa*, 29 (1993): 135-146, en especial 138.

²⁶⁸ Cifuentes y Ros, “Oficialidad y planificación”, 139.

²⁶⁹ Cifuentes y Ros, “Oficialidad y planificación”, 140.

²⁷⁰ Joaquín García Icazbalceta (1825- 1894) historiador, escritor, filólogo y bibliógrafo mexicano. Se dedicó al estudio de las lenguas indígenas y a la historia de México. Fue miembro de la Academia Mexicana de la Lengua

Icazbalceta titulado “Provincialismos mexicanos”, uno de varios que aparecieron en los tres primeros volúmenes de las Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua.²⁷¹

El artículo es una breve disertación sobre el uso del español de México en el que el autor buscó legitimar una variedad americana del castellano mediante argumentos filológicos. Frente a la variedad literaria, la que usan los escritores y promueve la RAE, afirmó Icazbalceta que los provincialismos eran vitales para la lengua porque sin ellos: “La lengua castellana quedaría fija, muerta como la latina; y las lenguas cambian, pierden por parte, ganan por otra, ya con ventaja, ya con detrimento, pero no mueren, sino cuando mueren los pueblos que hablan”²⁷². A las críticas sobre usos “incorrectos” respondió que más bien se trataba de arcaísmos de gran valor porque facilitaban la labor del filólogo y la comprensión de la literatura antigua. Sobre la gramática y el uso en general, invirtió sus valores asegurando que la primera debía subordinarse al segundo, lo mismo que las instituciones de la lengua: “Las Academias no inventan: siguen los pasos al uso, y cuando le ven generalizado, examinan si es el bueno, para rechazar novedades inútiles ó infundadas [...] y acoger con criterio lo que realmente sirve para aumentar el caudal legítimo de la lengua”.²⁷³

Pese a que estos planteamientos concordaban con los principios filológicos de Max Müller y Rufino Cuervo, no dejó de lado la idea de la autoridad en los usos literarios ni su afinidad con el espíritu hispanoamericano. El *Vocabulario* incluía citas de reconocidos autores españoles e hispanoamericanos que hubieran empleado en sus obras algún provincialismo, pero descartó lo referente a las lenguas indígenas.²⁷⁴ Incluso, concibió los provincialismos como “esas palabras, esas frases no tomadas de lenguas indígenas, que viven y corren en vastísimas comarcas americanas, y aún en provincias de la España misma”.²⁷⁵ La obra de Icazbalceta reflejó el nacionalismo imperante del siglo XIX por dos vías: 1. Enriqueciendo con mexicanismos el Diccionario que la RAE tenía en elaboración, con lo cual engrosaba el acervo de americanismos y legitimaba su incorporación a la lengua española; y 2. Dando valor al español mexicano por

²⁷¹ Parte de este trabajo se envió a la Real Academia Española (RAE) para completar y corregir los llamados “provincialismos mexicanos” que también conformaban el Diccionario de la RAE de la edición de 1884.

²⁷² Joaquín García Icazbalceta “Provincialismo mexicanos” *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua. Correspondiente de la Real Academia Española*, III (1886): 170- 190, en especial 182.

²⁷³ Icazbalceta “Provincialismo mexicanos”, 180.

²⁷⁴ Según Luz Fernández Gordillo, la intención de Icazbalceta era ampliar las fuentes bibliográficas a periódicos, textos históricos o especializados, y a textos subliterarios. Sin embargo, no siempre le fue posible dado que algunas palabras eran de uso restringido o de reciente incorporación a la lengua. Ver, Luz Fernández Gordillo “Autoridad y correspondencias en el *Vocabulario de Mexicanismos* de Joaquín García Icazbalceta” En *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en Homenaje a Thomas C. Smith Stark*, I, coordinadoras Rebeca Barriga y Esther Herrera, 521-541 (México D.F: El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014).

²⁷⁵ Joaquín García Icazbalceta “Provincialismo mexicanos”, 180.

encima de una variedad peninsular hegemónica. Esta era una forma de reconocer la composición poblacional a través de sus hablas regionales y de ser coherentes en la práctica con lo que la teoría dictaba. Algo que ya venía sucediendo en otros países americanos al consignar en obras lexicográficas los usos de sus territorios.

El conflicto sobre el tipo de español que debía usarse en suelo mexicano, que antaño involucró solo a intelectuales nacionales, para esta época adquirió un carácter internacional e interinstitucional. Se trataba de una tensión entre el uso y la autoridad que involucraba a los hablantes, los intelectuales mexicanos y americanos, y a las Academias de la lengua.

Aparte de abogar por los usos propios mexicanos, los miembros de la Academia estudiaron rigurosamente el español desde la perspectiva filológica. Prueba de ello fueron los trabajos del académico Rafael Ángel de la Peña publicados en las *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*.²⁷⁶ De los 15 artículos incluidos en los cuatro primeros tomos, 12 correspondían a disertaciones lingüísticas y tres a reflexiones de crítica literaria. Las disertaciones trataban de temas gramaticales que, a modo de entregas parciales, definieron una visión filológica para el tipo de análisis que identificó a la institución.²⁷⁷ La referencia constante a filólogos europeos como Friedrich Pott, Guardia y Wierzeyski, Max Müller y Franz Bopp; españoles como Pedro Felipe Monlau; y americanos como Andrés Bello y Rufino Cuervo -con quien sostenía una comunicación epistolar frecuente-, respaldaban científicamente sus explicaciones sobre fenómenos de la lengua. Su inclinación fue evidente desde el primer artículo que apareció en las *Memorias*:

Se ha pensado por muchos que el estudio de la lengua se reduce al de sus tratados y de gramática preceptiva; aun tomando éstos en su mayor extensión, todavía el conocimiento profundo de un idioma pide noticias de materias muy importantes, que de cierto no hallaremos, ni es dable que hallemos, en un tratado de gramática. Más dilatado y ameno, más fecundo y abierto es el campo que ha de recorrer el verdadero filólogo. Si en las lenguas, lo mismo que en todas las cosas, hemos de distinguir los hechos, las causas que los producen y las leyes que los gobiernan, junto con las razones en que ellas se fundan, será preciso encomendar una parte de tarea tan laboriosa á la historia de la lengua y de su literatura".²⁷⁸

²⁷⁶ Rafael Ángel de la Peña (1837- 1906) filólogo, gramático, político y académico mexicano. Fue profesor del Colegio de San Juan de Letrán y de la Escuela Nacional Preparatoria. Como diplomático, fue designado cónsul general honorario de Colombia en México. Fue miembro de la Academia Mexicana de la Lengua y académico correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua.

²⁷⁷ Varias de esas disertaciones se incluyeron en la *Gramática teórica y práctica de la lengua castellana* de de la Peña, misma que se usó como texto escolar en los niveles de Preparatoria. Una vez que se publicó la *Gramática*, se invirtió la relación. Algunas de sus secciones se convirtieron artículos de la *Memorias de la Academia*.

²⁷⁸ Rafael Ángel de la Peña, "Discurso sobre los elementos variables y constantes del idioma español" *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, I. (1876): 21-88, en especial 27.

Tres aspectos enuncian su filiación a la corriente lingüística dominante en aquella época. Primero, la distancia que toma de la gramática preceptiva y de la gramática en general por reducir los estudios de la lengua a unos cuantos análisis que no dan cuenta de la “profundidad” de un idioma. Segundo, asociar la labor del filólogo a la de un científico de cualquier ciencia natural estableciendo hechos, averiguando causas y formulando leyes. Tercero, reconocer el papel de la historia y la literatura en el análisis lingüístico. Papel que también era importante porque juntas (la lengua, la historia y la literatura patrias) “transfunden en el individuo el espíritu de la nación”²⁷⁹. Este primer artículo definió la perspectiva de los estudios del académico, presente en el resto de sus reflexiones.

En la misma línea de Icazbalceta, De la Peña le restó poder a la gramática, pero la supeditó, no al uso, sino a la lengua. Los postulados de Max Müller sobre la instrumentalización de la gramática de las lenguas para llegar a conclusiones de orden filológico influyeron en el pensamiento del académico y determinaron su posición frente a la gramática: “el conocimiento de un idioma no se reduce al de su gramática puramente [...] debe esta medir sus pasos por los de aquel, avanzar ó detenerse al tenor suyo, y ser tan sólo fiel depositaria de sus medras y provechos, lo mismo que de sus invariables tradiciones”²⁸⁰. Desprovista del lugar privilegiado en el que la ubicó la Gramática General, la gramática pasaba a un segundo plano y el gramático se convertía en “el cronista de la lengua”, pues debe ceñirse a “presentarla tal como es en el momento que la estudia; no tal como juzga, que debiera ser”.²⁸¹ Analizar la lengua en sus formas reales implicaba alejarse de una gramática normativa que apenas atendía a las reglas dictadas por una institución como la RAE.

Como gramático y filólogo, De la Peña elaboró su propio concepto de gramática. En la “Disertación sobre la definición de Gramática”, publicada en las Memorias de la Academia afirma que la gramática “es el arte científico que enseña a expresar el pensamiento por medio de la palabra pronunciada ó escrita”²⁸². No se trataba, entonces, de la idea pura del arte asociado únicamente a la belleza y la espiritualidad. Era un arte científico, es decir, “la ciencia aplicada á

²⁷⁹ Rafael Ángel de la Peña, “Discurso sobre la enseñanza de humanidades y especialmente de la lengua latina dedicado al señor académico, Lic. D. Joaquín Baranda, y leído por el autor D. Rafael Ángel de la Peña, en las sesiones que celebró la Academia Mexicana, los días 28 de Julio y 11 de agosto del año de 1896” *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, IV (1895): 297-337, en especial 299.

²⁸⁰ De la Peña, “Discurso sobre los elementos”, 31-32.

²⁸¹ Rafael Ángel de la Peña, “Estudio sobre los oficios ideológicos y gramaticales del verbo” *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, II (1880): 9-92, en especial 92.

²⁸² Rafael Ángel de la Peña, “Disertación sobre la definición de Gramática” *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, III (1886): 79-91, en especial 77.

la práctica”²⁸³ con lo que resaltaba la utilidad de la gramática para el hablante y el beneficio de llegar al conocimiento de la verdad conforme a las enseñanzas de la Filología, la Fisiología y la Acústica. Tampoco concebía la corrección como rasgo inmanente, tal como lo entendía la Gramática tradicional. Los múltiples sentidos de la palabra confundían y oscurecían el verdadero fin de la gramática: “comunicar el pensamiento”, que antes que fuera *correctamente*, debía ser de modo *claro*. Y a tal fin debía llegarse por ambas vías: la oralidad y la escritura, porque ellas “son el medio de comunicación”.²⁸⁴

Ahora bien, aunque es clara la adscripción de De la Peña a la Ciencia del Lenguaje, sus escritos y parte de sus análisis lingüísticos también muestran lineamientos de la Gramática General. Al igual que los gramáticos colombianos, de la Peña se movía entre las dos corrientes que en los últimos tiempos dominaron el panorama, al menos occidental, de los estudios lingüísticos. Su profesión de gramático y docente no le permitía alejarse del todo de una Gramática General que explicaba cómo operaban las categorías gramaticales en relación con otras categorías y con el pensamiento y cuál era la lógica que se hallaba en la disposición sucesiva de los signos en el discurso. Por encima de cualquier variación de las lenguas, de la Peña reconocía un nivel racional invariable que era común a todas las lenguas:

Es verdad que á veces los modismos de las lenguas parecen destituidos de todo fundamento racional; más también acaece con frecuencia que las funciones gramaticales de las palabras se explican por sus funciones lógicas é ideológicas. En estos casos la inmutabilidad de las leyes del pensamiento se comunica á las de la palabra; y si el vaivén constante que se advierte en las lenguas, muda y renueva las primeras capas de terreno tan movedizo, no llega nunca hasta las últimas, que permanecen siempre inalterables.²⁸⁵

Tres artículos que aparecieron publicados en las Memorias de la Academia apuntan a la ubicación de un punto medio entre una perspectiva racional del lenguaje y la visión comparada. “Estudio sobre los oficios ideológicos y gramaticales del verbo”, “Estudio sobre los oficios lógicos gramaticales del artículo” y “Disertación sobre la definición de Gramática”, ya mencionada, desarrollan líneas argumentativas tendientes a establecer una relación de complementariedad entre las dos corrientes lingüísticas, antes que de oposición.

Claramente se advierte ya que el arte de hablar un idioma cualquiera es la aplicación de varias ciencias á la enunciación del pensamiento. De ellas nace y á ellas ajusta sus procedimientos. Por eso acontece que unas veces acude al análisis y otras á la síntesis, según

²⁸³ De la Peña, “Disertación sobre la definición”, 81.

²⁸⁴ De la Peña, “Disertación sobre la definición”, 88.

²⁸⁵ Rafael Ángel de la Peña, “Estudio sobre los oficios lógicos y gramaticales del artículo” *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, II (1880): 94-139, en especial 97.

que necesita descomponer ó recomponer los elementos del lenguaje. Deduce reglas de nociones universales; pero también acaece que de hechos particulares establecidos por el uso, llega á preceptos generales.²⁸⁶

El complemento metodológico que una ciencia le aportaba a la otra era clave en el análisis lingüístico, según de la Peña, porque mientras una (Gramática General), permitía definir la naturaleza, la función gramatical y la función mental del verbo o del artículo, por ejemplo, la otra (Filología Comparada), daba cuenta del uso a través del tiempo. Las disertaciones acerca del cambio de los fonemas o los morfemas de las palabras carecían de sentido si no se partía de un fundamento razonado sobre la clasificación de las palabras. No es una coincidencia que de la Peña se interesara en el verbo. Mostrar que los verbos del español se componen de raíces atributivas y demostrativas le permitió plantear su posición integradora de las dos ciencias.

La filología registró el verbo como la categoría gramatical más importante por su composición morfológica, mientras la Gramática General, un siglo atrás, lo catalogó como la “expresión de la existencia”.²⁸⁷ De la Peña, entre tanto, afirmó que era “la primera entre las palabras atributivas; pues además de expresar el atributo, verifica la atribución y denota el sujeto del cual se afirma o se niega el predicado”.²⁸⁸ Con este punto de partida en el que expresó la función gramatical del verbo procedió al análisis filológico afirmando, de forma coincidente con Horne Tooke, Max Müller, Michel Bréal y Franz Bopp, que las desinencias gramaticales y las raíces fueron en su origen palabras independientes, de lo que se deduce que al descomponer un verbo en sus elementos mínimos se hallará, en cada uno, un significado. La argumentación que prosigue en el estudio sigue oscilando entre la Gramática General y la Filología Comparada.

Como académico, de la Peña dejó clara la perspectiva analítica de la que se valió, con lo cual mostraba, al igual que los gramáticos colombianos, una posición moderna y adelantada en la reflexión del lenguaje con relación a la RAE, la cual adoptó las ciencias lingüísticas tardíamente, como ya lo anoté. En calidad de educador de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Peña defendió su posición frente a las exigencias de la enseñanza de una gramática que se ajustara a los procedimientos positivistas reales, verificables y útiles. A este debate me referiré en el capítulo seis. Y aunque recibió duras críticas por validar la necesidad de conocer de las reglas gramaticales

²⁸⁶ Rafael Ángel de la Peña, “Disertación sobre la definición de Gramática”, 85.

²⁸⁷ Varios gramáticos manifestaron su idea en torno al verbo, por ejemplo: “ser un signo de acción” o “un signo de acción de la representación”. Sin embargo, todos coincidieron en que era la palabra sin la cual era imposible construir la proposición. Para una ampliación ver, Silvain Auroux, “La teoría de los tiempos en la Gramática General Francesa (Beauzée y Destutt de Tracy)” *E.L.U.A.* 3, (1985-1986): 287-312, en especial 293. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6648/1/ELUA_03_12.pdf (fecha de acceso: 30 de marzo de 2023)

²⁸⁸ Rafael Ángel de la Peña, “Estudio sobre los oficios ideológicos y gramaticales del verbo”, 14.

en los estudios del lenguaje, su *Gramática* se adoptó como texto de enseñanza de la Lengua Nacional, y él mismo ejerció la profesión docente hasta sus últimos días.

De todos los intelectuales científicos que se interesaron por el estudio de las lenguas amerindias o del español en México fue Rafael Ángel de la Peña el que tuvo mayor incidencia en la consolidación de la gramática como disciplina escolar. Estar cerca de los contextos educativos, participar activamente en los debates sobre las políticas de la lengua, pero, sobre todo, dominar las corrientes científicas del lenguaje para comprender la naturaleza y el funcionamiento del español, fue relevante para configurar el tipo de gramática que se buscaba impartir en las aulas mexicanas. Si bien no fue decisivo su papel, porque la corriente positivista acaparó los espacios de discusión, sí logró que la gramática se mantuviera como asignatura en la preparatoria, con una visión complementaria entre la Gramática General y la Filología Comparada, aunque fuera más enfático en la segunda. Entre otras razones, porque metodológicamente coincidía con la versión positivista que los científicos mexicanos adoptaron.

En cuanto a los estudios filológicos de las lenguas amerindias, mucho significaron las interpretaciones derivadas de las clasificaciones lingüísticas, pues el argumento de que el español era una lengua superior a las existentes en el territorio mexicano fue un motivo más para legitimarla como lengua nacional. Esta forma indirecta en que los filólogos mexicanos le concedieron poder al español se sumó al convencimiento de que la heterogeneidad lingüística impediría los objetivos de la unidad nacional. De allí que en el sistema escolar solo se hablara del castellano y en castellano. Los procesos de lectura y escritura sucedían únicamente en esta lengua y cuando se aludía a la Gramática tácitamente llevaba el adjetivo “española” o “castellana”. La literatura, constitutiva del orbe gramatical, también suponía la revisión de obras y autores de la lengua española.

El tipo de gramática que configuró la disciplina escolar en México, según los datos que indiqué en este capítulo, osciló entre la Gramática General y la Ciencia del Lenguaje, privilegió el español frente a las lenguas amerindias y exaltó la variedad mexicana por contener el desarrollo acumulado de la herencia cultural española que se transformó en el territorio nacional. Sin embargo, el hecho de obviar la realidad de las lenguas amerindias, habladas por cerca del 30% de la población, hizo que la enseñanza de la Gramática fuera aún más limitada. Al ser una disciplina escolar solo tenía sentido en el sistema educativo, pero al basarse exclusivamente en el español únicamente sería accesible para los hispanohablantes.

Comentarios finales

Configurar la gramática como disciplina de las escuelas tuvo como referente los estudios sobre el lenguaje desarrollados en cada país; estudios que, a su vez, se inscribieron en marcos científicos del lenguaje como la Gramática General y Razonada y la Ciencia del Lenguaje. Provenientes de comunidades científicas europeas, estos marcos se convirtieron en la base epistemológica sobre la cual se hicieron investigaciones del castellano y las lenguas amerindias de cada país. Hubo una producción lingüística propia determinante para la definición de los conceptos y las metodologías que fundamentaron los estudios lingüísticos locales. A finales del siglo XIX, Colombia y México coinciden en trabajar con los conceptos de la Ciencia del Lenguaje cuyos postulados concuerdan con las ideas políticas que dirigen a ambas naciones. Por ser una ciencia de reciente aparición en aquella época y de alto impacto mundial en el examen de las lenguas, la Ciencia del Lenguaje se concibe como el avance más reciente de la ciencia moderna. De manera que adoptarla y usarla para las investigaciones locales supuso estar a la vanguardia del progreso científico. En ello participaron los intelectuales que se destacaron por su interés en las lenguas. Sus diversas labores como científicos del lenguaje, creadores de material para codificar la lengua, docentes y miembros de distinguidas Academias, los posicionaron como los especialistas idóneos para decidir acerca de la proyección lingüística de las naciones, que incluyó, por supuesto, la enseñanza de la lengua en el sistema educativo.

Pero, a pesar de ubicarse en el paradigma lingüístico más novedoso, ninguno de los dos países descartó la Gramática General como teoría racional del lenguaje. Al contrario, los intelectuales colombianos y mexicanos se rigieron por las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento con el fin de validar su producción científica y sostener argumentos de orden y progreso necesarios para avanzar en la civilización. Así que la oscilación entre una teoría lingüística y otra fue característico de ambas naciones, en aquella época. No obstante, la oscilación teórica sirvió a distintos propósitos en cada país.

El caso de Colombia fue singular porque en el mismo ámbito lingüístico coincidieron tres referentes científicos del lenguaje entre los que se debatió la labor de los gramáticos: la Ciencia del Lenguaje, la Gramática General y la Gramática Normativa. Esta última se adicionó como resultado de una tendencia hispanista que buscaba restablecer la conexión con la cultura española. Pero, más allá de eso, la adición respondió a una coherencia absoluta con el pensamiento científico-religioso de algunos gramáticos, para el que la presencia de una autoridad era necesaria como garantía del progreso. Y la autoridad en materia de lenguaje era la norma,

pilar de la Gramática Normativa. El pensamiento científico-religioso también fue un rasgo distintivo del contexto colombiano, relevante para los estudios del lenguaje, porque definió cómo entender los principios de cada ciencia lingüística sin entrar en contradicciones, pese a ser irreconciliables en el nivel teórico. La consecuencia de este tipo de interpretaciones fue la construcción de una gramática escolar normativa que tenía implícitos tanto los principios filológicos como los principios racionales del lenguaje.

Con relación a México, la confluencia de la Ciencia del Lenguaje y la Gramática General tuvo otros propósitos. La Ciencia del Lenguaje fue importante porque permitió examinar las lenguas amerindias desde sus estructuras morfológicas, conocer sus hablantes y delimitar los contextos de uso de tales lenguas. Entre tanto, la Gramática General sirvió para construir interpretaciones que clasificaron las lenguas según una escala de civilización. A diferencia del caso colombiano, en el que la variedad de lengua fue literaria y normativa, México defendió la variedad vernácula como símbolo de identidad. Paradójicamente, las interpretaciones de las clasificaciones de las lenguas indígenas respaldaron la decisión, pues la idea de que el español poseía rasgos morfológicos asociados a una civilización más desarrollada la ubicó en un lugar privilegiado frente al resto de las lenguas del territorio nacional. Lo que llegó a las escuelas con el nombre de "Gramática" y, en ocasiones, como "Lengua nacional", fue producto de largas disputas sobre la utilidad de una gramática que en poco o nada representaba la variedad mexicana.

Capítulo 3

Una gramática para la escuela

“Existe una escala mínima para todos los fenómenos”.²⁸⁹ El fenómeno de las políticas de la lengua se manifiesta en los pequeños elementos que gobiernan la producción del lenguaje en los hablantes y que en conjunto forman la “disciplina” que enseña la lengua, y a pensar a través de ella. ¿Qué sucedía con esas políticas sobre la enseñanza de la gramática en las escuelas colombianas y mexicanas en las escalas reducidísimas de la planeación disciplinar? Destacan aquí los constituyentes de la gramática escolar a los que se asignó la función de otorgarle el estatus de disciplina propia de los contextos educativos. Este capítulo se dedica a la descripción y análisis de tales constituyentes, no como elementos que están dentro del espacio disciplinar, sino como partículas que forman el espacio en sí mismo. Las temáticas, métodos de enseñanza, ejercicios de práctica de la lengua, formas de evaluación y actividades del maestro son algunos de los elementos que organizan la estructura interna de la disciplina y explican su existencia en función de los propósitos definidos para ella. El examen de tales constituyentes implica, así, el estudio de los objetivos que se diseñaron para la gramática desde las instituciones estatales; objetivos en conexión directa con las metas de la Nación para formar ciudadanos diligentes con el progreso.

Dado que las disciplinas escolares son entidades dinámicas y cambiantes, incluyo en este capítulo una línea evolutiva de la gramática para establecer momentos de emergencia, transformación e institucionalización de la disciplina en los niveles de la enseñanza primaria. Pero como los cambios no suceden sólo por el propio desenvolvimiento interno de la disciplina, sino también por su relación con acontecimientos de mayor escala, retomo algunos eventos políticos, discusiones académicas, y actividades de los intelectuales y su inscripción en marcos científicos del conocimiento, que he anotado en capítulos anteriores, para señalar cómo incidieron en el desarrollo de la gramática. De todos los factores influyentes, anticipo como el más importante la implementación del método pestalozziano en las escuelas primarias. A partir de los usos del método para enseñar la lengua, cambiaron las concepciones sobre la gramática, las facultades del niño y las formas de aprendizaje. Colombia y México adoptaron este método, pero la interpretación y la aplicación fueron diferentes en cada caso. De ello se derivaron

²⁸⁹ Carlo Rovelli, *El orden del tiempo* (Madrid: Anagrama, 2020), 73.

resultados distintos, casi contrarios, con respecto al rumbo que tomó la gramática en las escuelas de cada país.

Los inicios

Dos son las reformas educativas que marcan la emergencia de la gramática escolar en ambos países: el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870 (DOIPP)* en Colombia y la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867* en México. Las dos fueron la expresión de los anhelos liberales de expandir un sistema educativo primario a todo el territorio nacional, mediante instituciones estatales creadas exclusivamente para organizarlo en sus diferentes ramos, pese a que cada Estado se encargaba de dirigir su propia instrucción escolar. El Decreto colombiano estableció una Dirección General de Instrucción Pública, que desde 1903 sería el Ministerio de Instrucción Pública. Entre tanto, la Ley mexicana transformó el Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, con vigencia hasta 1905. Desde estas instituciones se reguló la enseñanza organizando, entre otros aspectos, planes de estudio que contenían las asignaturas consideradas fundamentales para la formación de la juventud y la niñez.

Tal como lo propusieron los Estados-nación, la gramática fue una asignatura obligatoria para los niveles más elementales, cuyo propósito se asoció a la enseñanza de la lengua. Para ese momento, ambos Estados ya habían decidido que el castellano sería el idioma regente de la nación, por lo que era imperante que la población se comunicara a través de ella. El objetivo comunicativo también incluyó la dimensión escrita, que obligó a expandir la alfabetización buscando los mejores métodos y resultados. De la importancia otorgada a la lengua en sus procesos comunicativos más básicos, se desprendió el interés de enseñar una faceta que explicara en sí misma, el funcionamiento de la lengua. La gramática, como asignatura destinada a impartir el saber sobre cómo se organizan los elementos en el discurso, le daba al aprendiz la clave para hablar y escribir coherente y “correctamente”. La gramática nunca estuvo alejada de materias como la “Lectura” y la “Escritura” y, al contrario, en ocasiones, llegaron a integrarse en una sola enseñanza, como lo mostraré. Pese a que este comportamiento de la gramática fue un rasgo en el que coincidieron Colombia y México, hubo diferencias entre ambos casos derivadas de los objetivos culturales que cada nación trazó para la gramática. De ellos dan cuenta los constituyentes de esta disciplina, que permiten, a la vez, rastrear cómo funciona en su interior.

Las escuelas de ambos países incluyeron la gramática como materia de enseñanza utilizando denominaciones, contenidos y métodos variados. El Artículo 38 del decreto colombiano estipuló que en la primaria debían enseñarse Elementos de lengua castellana junto a asignaturas como Lectura, Escritura y Ejercicios de composición y recitación.²⁹⁰ Por su parte, los artículos 3 y 4 de la Ley mexicana establecieron que en las escuelas de niños y de niñas, del Distrito, se estudiaría Gramática castellana al lado de Lectura y Escritura.²⁹¹ Con la precisión de una gramática referida al castellano, se señalaron los límites de la asignatura y se descartaron dos opciones: la aplicación del molde gramatical de otra lengua a la enseñanza del español, empezando por el latín, y el uso de los conceptos abstractos de la Gramática General, tal como los pensaron los gramáticos del siglo XVII. La gramática era la de “una lengua” y esa era el castellano, símbolo con el que se identificaban las dos naciones.

Destinar la asignatura para enseñar contenidos específicos definió la configuración de una estructura interna que se diferenciaba de las otras materias, aunque fueran afines al castellano. La enunciación separada manifestaba una independencia temática que reveló, a su vez, objetivos distintos para cada asignatura. La Gramática, entonces, fue desde el inicio una disciplina independiente, con metas y problematizaciones propias, y dedicada a una dimensión específica de la lengua. También fue una enseñanza emparentada con materias encargadas de trabajar otros aspectos del castellano, conformando algo así como el área del lenguaje. Allí se anclaron las proyecciones lingüísticas de las dos naciones que tempranamente proclamaron la importancia otorgada a la lengua en la formación del ciudadano. Esto se deduce del peso asignado al área del lenguaje en relación con el resto de las asignaturas. Por ejemplo, de las ocho materias que integraron el plan de estudios de la primaria en Colombia, cuatro se destinaron a la instrucción lingüística, dejando el resto a las matemáticas, la higiene y la geografía y la historia.²⁹² En cambio, las escuelas mexicanas debían implementar un plan de estudios más extenso, compuesto de 11 asignaturas de las cuales solo cuatro estaban en el área del lenguaje. Las otras

²⁹⁰ Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870. Ver Jaime Jaramillo Uribe, “Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870”, *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 4 de octubre de 2022).

²⁹¹ Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes Caja 1-11 exp. 4.

²⁹² El plan de estudios completo constaba de: aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, lectura, escritura, elementos de lengua castellana, ejercicios de composición y recitación, nociones generales de higiene y nociones de geografía e historia patria. Ver Jaime Jaramillo Uribe, “Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870”, *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 4 de octubre de 2022)

materias se ocupaban del razonamiento matemático y físico, la educación artística, la historia y la geografía, y la formación cívica o ciudadana.²⁹³

Este conjunto de conocimientos, que Daniel Tröhler llama *currículo*, reflejó la preferencia por la lengua, en un caso, mientras en el otro, solo figuró como un saber más dentro del grupo de asignaturas. Al ser los currículos “la expresión de las ideas dominantes sobre el niño, las relaciones sociales (ideales) y quienes participan en ellas, y los ciudadanos (ideales)”²⁹⁴, lo que establecieron ambos países a través de las enseñanzas escolares fue la base del compromiso ciudadano que debía asumir la población. Desde la perspectiva del lenguaje, nadie podía llamarse colombiano o mexicano si no usaba el español para expresarse o comunicarse con los otros, o si no sabía leer el castellano como un emblema patrio. Aunque en ambos casos la lengua fue relevante, en la construcción del ciudadano mexicano la educación fue integral en el sentido de entender que todos los conocimientos eran necesarios para conseguir un “pensamiento propio e independiente [...] con fundamento en la razón y la libertad y con apego a las leyes constitucionales”.²⁹⁵ Entre tanto, en la formación del ciudadano colombiano primó el saber experto sobre la lengua, según lo corroboran los contenidos de las asignaturas del lenguaje en las que, por ejemplo, la Lectura se haría con “propiedad y elegancia”, la Caligrafía atendería a las “reglas del arte” y la Escritura iría de “lo simple a lo concreto”.²⁹⁶ La Gramática, por supuesto, tuvo sus propios objetivos sociopolíticos y culturales ordenados desde el centro estatal.

²⁹³ El artículo 3° decretó que en la escuela de niños se impartirían otras materias como estilo epistolar, aritmética, sistema métrico-decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y la mecánica práctica (movimientos y engranajes), dibujo lineal, moral, urbanidad y nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y geografía especialmente de México; entre tanto, en las escuelas de niñas debían enseñarse las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones decimales y comunes, y denominados, sistema métrico-decimal, moral y urbanidad, dibujo lineal, rudimentos de historia y geografía especialmente de México, higiene práctica, labores manuales, conocimiento práctico de las máquinas que los faciliten.

²⁹⁴ Daniel Tröhler, “La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 21.1 (2017): 202-232, en especial 206.

²⁹⁵ Leticia Rodríguez, “Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867. Una visión de la educación como un derecho social para la formación ciudadana” (tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2015), 80.

²⁹⁶ Art. 39. La lectura comprenderá hasta el grado de leer fácilmente, con propiedad i elegancia, en lo impreso i manuscrito, en prosa i en verso, i con la atención necesaria para entender lo que se ha leído í dar la razón de ello. Art. 43. La enseñanza de caligrafía comprenderá todas las reglas del arte, desde los primeros elementos de las letras hasta la escritura corriente. Art. 44. Los ejercicios de redacción formarán parte de la enseñanza del lenguaje i de la escritura, i servirán para comprobar si los alumnos aprovechan sus lecciones. Dichos ejercicios serán graduales, desde la descripción breve de los objetos más simples hasta la disertación abstracta sobre los diferentes puntos que hayan sido materia de enseñanza. Ver Jaime Jaramillo Uribe, “Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870”, *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 4 de octubre de 2022).

Aquí aparecen las grandes instituciones educativas del Estado como entes reguladores de la enseñanza. Estas son importantes para la historia de las disciplinas escolares porque al ser poderes públicos “ponen en marcha el sistema escolar en el que se forma a los estudiantes con el fin de alinearlos con el genio de la nación”.²⁹⁷ Por eso, los currículos o planes de estudio y los programas de las asignaturas se elaboran allí, buscando que se reproduzcan en cada escuela.²⁹⁸ A pesar de que la Dirección General de Instrucción Pública colombiana se creó desde la misma reforma y que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública mexicana estaba en proceso de autonomización, hubo una directriz por parte del Estado que legisló los contenidos escolares. Fue fundamental el nivel de detalle con que se reglamentaron estas directrices, porque así mismo se aseguró el grado de generalización y homogeneidad en la enseñanza, aunque tuviera una cobertura geográfica limitada.

Para el caso de Colombia, el decreto de 1870 tuvo un gran logro que, según el historiador Jaime Jaramillo, “fue precisamente formular programas mediante los cuales se prescribieron contenidos, métodos de enseñanza y, en algunos casos, formas de evaluar.”²⁹⁹ Esta fue una estrategia para garantizar que la enseñanza proviniera únicamente de una institución estatal y que la labor docente se sujetara a los objetivos educativos del Estado-nación. En la medida en que los objetivos determinan “evidentemente tanto los contenidos de la enseñanza como las grandes orientaciones estructurales”,³⁰⁰ el Estado no podía dejar de instaurar los criterios sobre los cuales se diseñó la escolaridad nacional. La “Gramática” no escapó de ello. Por eso, incluirla en el plan de estudios de las escuelas, también implicó diseñar su estructura interna:

Art. 42. La enseñanza de la gramática comprenderá el conocimiento distinto í general de las partes del discurso, í muí especialmente la corrección í propiedad prácticas en el habla í en la escritura; de manera que el adelanto de los niños no tanto se gradúe por las

²⁹⁷ Daniel Tröhler, “National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds”, *Curriculum studies* (junio de 2020): 1-17, en especial 8. Traducción propia.

²⁹⁸ No debe perderse de vista el principio metodológico de que la escuela tiene una autonomía relativa y se define como un ente activo, y su función no siempre es un calco directo de los intereses generales del Estado. A este respecto, la cuestión, según André Chervel, es cómo los objetivos de la escuela se conectan con los del Estado y en qué sentido las disciplinas escolares responden, o no del todo, a sus expectativas. Ver André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación* 295 (1991): 59-111, en especial 68.

²⁹⁹ El historiador colombiano Jaime Jaramillo le reconoce a este Decreto el propósito de organizar el sistema educativo en “todos sus aspectos, hasta en los más minuciosos”. Por eso, además de prescribir los programas de las asignaturas, se preocupó por “fijar textos y publicarlos, organizar bibliotecas escolares, llevar estadísticas educativas, proponer candidatos para dirigir las Escuelas Normales Nacionales, suspender los Directores de Educación de los Estados Federales por mal desempeño de sus funciones, etc., etc.”. Ver Jaime Jaramillo Uribe, “Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870”, *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 4 de octubre de 2022).

³⁰⁰ Chervel, “Historia de las disciplinas”, en especial 72.

reglas gramaticales que sepan de memoria, cuanto por la corrección i propiedad con que hablen i escriban. La ortografía, como parte de la gramática, se enseñará también prácticamente.³⁰¹

Los componentes temáticos que integraron la gramática escolar aludían a las partes del discurso, la ortografía, y la corrección y la propiedad de la lengua. Cada uno constituyó un rasgo distintivo de la asignatura y, en conjunto, configuraron una gramática propia y exclusiva del ámbito educativo. Sobre el primero, se estableció que, además de conocer los elementos de la lengua, era necesario distinguirlos, es decir, definir sus características para encontrar las particularidades que los diferenciaban de los demás elementos. El ejercicio supone un análisis de la lengua que se distancia de la simple memorización arbitraria. Distinguir las diferencias entre un sustantivo y un verbo, por ejemplo, requiere de operaciones mentales diferentes a las de conocer y memorizar qué palabras son sustantivos y cuáles son verbos. La introducción del análisis gramatical empieza, así, a definirse como un proceso específico de la escuela, destinado a una población que antaño solo repetía para grabar en la memoria.

Con respecto a la ortografía, no fue una novedad su presencia en las aulas, dado que ya figuraba en los contenidos que dictaban las escuelas lancasterianas en la primera mitad del siglo XIX.³⁰² La singularidad residió, más bien, en su adición a los contenidos de la gramática.³⁰³ Frente al hecho de que los estudios científicos del castellano trataban de forma aislada la gramática y la ortografía, la unión en una sola asignatura opera como prueba de la emergencia de una disciplina escolar. Coincido aquí con la tesis de André Chervel, en su investigación sobre la Historia de la

³⁰¹ Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870. Ver Jaime Jaramillo Uribe, "Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870", *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 4 de octubre de 2022)

³⁰² Bárbara García señala una particularidad en la implementación del método lancasteriano en Colombia al contemplarse la enseñanza de la religión, la gramática, la ortografía, la aritmética, la geometría, los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, la urbanidad, la buena crianza y el catecismo político constitucional, entre otros. La inclusión de estos contenidos se derivó de lo estipulado en la legislación de 1821 y en el plan de estudios de 1826 y sobrepasó las directrices del Manual de Enseñanza mutua, de instruir en la lectura, la escritura y el conteo de los números. Ver Bárbara García "Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos" en *Revista científica* n° 9 2007. 69-113. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/353/533#:~:text=De%201827%20a%201835%20continuo%20C3%B3,Bucaramanga%20C%20San%20Jos%C3%A9%20y%20Quibd%C3%B3>. (Fecha de acceso: 2 de mayo de 2023)

³⁰³ Es probable que esta adición haya sido efecto de la prioridad otorgada a la ortografía en los estudios del castellano en España en los sesenta o de la incorporación del *Prontuario de Ortografía* a la edición de 1855 de la Gramática de la Lengua Castellana compuesta por la Real Academia Española. Ver Gema Garrido "Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)" (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, 2008).

Gramática Escolar, en la que afirma que “la propia gramática escolar no es sino un método pedagógico que permite aprender la ortografía”,³⁰⁴ dado el único escenario en que se enseñan reglas ortográficas para una escritura correcta: la escuela. La gramática y la ortografía fue una dupla que se conservó en todos los planes de estudio hasta los primeros años del siglo XX -y aún más allá- y fue la manifestación más clara de la incidencia político-pedagógica en el aprendizaje de la correcta escritura, al tratarla no como un añadido de los procesos de alfabetización sino como característica esencial del castellano que acompañó dichos procesos. No existía una forma de escribir en español por fuera de lo que estipulaban las reglas ortográficas. Para quienes tomaron las decisiones sobre la planificación de la lengua en la nación, la ortografía fue un instrumento que sirvió para homogeneizar a la población, porque ella era “símbolo de unidad que se extiende por encima de todas las variaciones geográficas y sociales”,³⁰⁵ lo cual significaba, a la vez, diferenciar a aquellos que alcanzaban el estatus de ciudadanía por el dominio de la lengua. Por supuesto, los debates sobre la norma ortográfica son propios de esta época, y a ellos me referiré en el capítulo 6. Aquí solo expongo el vínculo que se trazó con la gramática y el principio de corrección que implicó para la escritura.

Comprender la corrección en la escritura y también en el habla, tercer componente temático de la Gramática, se planteó como un objetivo con doble propósito: diferenciar lo correcto de lo incorrecto y evaluar el nivel de conocimiento de la lengua. Más allá de lo que en realidad un estudiante lograra en sus primeros años escolares, el objetivo era llegar a niveles correctos en el uso la lengua. Se buscó fomentar virtudes para hablar y escribir el castellano con finura, delicadeza y buen gusto. Para la expresión oral, la recitación fue el mejor mecanismo de entrenamiento y para la escritura, la herramienta fue la ortografía. Es en este punto en el que se materializa la Gramática Normativa, como saber adoptado por los intelectuales gramáticos colombianos para respaldar su ejercicio de expertos en el castellano. Aunque prescribir la lengua era una práctica de los gramáticos españoles, como lo señalé en el capítulo dos, los intelectuales de la lengua en Colombia se apropiaron de ella y la convirtieron en el medio por el cual se ascendía en la escala de la civilización. Por eso se incluyó en la gramática de las escuelas. Un rápido cotejo con el significado de Gramática que aparece en la edición de 1867 de la *Gramática de la Real Academia Española*, permite deducir que asociar la corrección y la gramática, proviene

³⁰⁴ Chervel, “Historia de las disciplinas”, 65.

³⁰⁵ José Manuel Marroquín “Observaciones de la Acentuación y sobre el uso de la tilde” *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I. (1874) 115-118, en especial 116.

de la misma definición de esta última: “La Gramática es el arte de *hablar* con propiedad y *escribir* correctamente”.³⁰⁶ El programa de Gramática del decreto de 1870, supone que la noción de Gramática de la RAE fue un referente para crear el contenido de la asignatura. No hay duda, pues, de que el escenario más efectivo para transmitir los usos correctos fue el aula de clase, y que el método más didáctico fue la gramática. Y ello implicaba una ruptura con la tradición y la rutina.

Pero la enseñanza de la perfección de la lengua ya no se buscaba en nociones abstractas, ni a través de reglas gramaticales aprendidas de memoria. Al contrario, se propuso que enseñar gramática solo era posible mediante la práctica. Metodológicamente, esto explica por qué se introdujo el análisis gramatical o por qué se anexó la ortografía a la enseñanza de la gramática. Al descartar la memoria, se apeló al ejercicio razonado de la comparación (análisis gramatical) y de la correspondencia entre el sonido de una letra y su grafía (ortografía práctica). No se trató de una práctica que a fuerza de repetición fijara el conocimiento en la mente, sino de una estrategia cuyos cálculos mentales ayudaban a entender la naturaleza del lenguaje. De allí que la corrección práctica también funcionó como un indicador que medía el avance de los aprendices en las cuestiones de la lengua. En vez de evaluar el número de reglas gramaticales aprendidas, se examinaba la producción correcta de la lengua como prueba de la comprensión de dichas reglas. Pasar de la memorización mecánica a la comprensión fue una innovación que llegó al ámbito pedagógico de ambos países cuando se adoptó el método de Pestalozzi, también llamado método objetivo o intuitivo, para la instrucción primaria.

Regreso ahora a la importancia del nivel de detalle de las directrices educativas estatales para señalar que, si bien la legislación educativa de México de 1867 incluyó minucias sobre la administración, la inspección y la enseñanza, la Ley solo consideró el diseño general de los planes de estudio y no se pronunció sobre los programas de las asignaturas, por lo que definir la estructura interna de la Gramática castellana resulta difícil. La ausencia de esta información impide determinar con claridad los objetivos de la materia y su conexión con los objetivos de la nación. No obstante, algunas ideas se deducen a partir de la experiencia personal de Benito

³⁰⁶ Gramática de la Real Academia Española. Edición 1867, citado en Gema Garrido, “Las Gramáticas de la Real Academia Española”, 147. Énfasis en el original.

Juárez, el autor de la mencionada Ley, con la enseñanza del castellano. Juárez relata que en su etapa de estudiante:

En las escuelas de primeras letras de aquella época [1821] no se enseñaba la gramática castellana. Leer, escribir y aprender de memoria el Catecismo del padre Ripalda era lo que entonces formaba el ramo de instrucción primaria. Era cosa inevitable que mi educación fuese lenta y del todo imperfecta. Hablaba yo el idioma español sin reglas y con todos los vicios con que hablaba el vulgo.³⁰⁷

El alto valor otorgado a la Gramática se explica, según Juárez, porque a través de ella se aseguraba la buena expresión, con reglas y sin vicios. No bastaba hablar el castellano, era necesario hablarlo bien. Por lo que una educación sin Gramática significaba formar estudiantes incompletos e imperfectos, es decir, no diferenciarse del vulgo. Que esta disciplina se incluyera en el plan de estudios de las escuelas primarias se traduce, entonces, en el objetivo de la nación: educar integralmente a los ciudadanos en las cuestiones de la lengua. El ciudadano ideal, que debía acogerse a las leyes constitucionales para conseguir la libertad individual, también debía apegarse a las reglas gramaticales para lograr una expresión en el castellano cercana a la perfección, uno de los conceptos más preciados dentro de los principios positivistas.

Ahora bien, dado que este estudio trabaja sobre una disciplina escolar, no se puede obviar la figura del maestro en la actividad pedagógica. A este respecto, la Historia de las Disciplinas Escolares se interesa por examinar la preparación de los maestros, porque de ella depende, en gran parte, el cumplimiento de los objetivos trazados para la disciplina. En este sentido, según Chervel, "la función más importante de la "formación de los maestros" es proporcionarles disciplinas muy trabajadas, perfectamente acabadas y susceptibles de funcionar sin dificultad y sin sorpresas a poco que se cumplan las instrucciones de empleo".³⁰⁸ Explorar la educación de los maestros mexicanos en esta época y, particularmente, los saberes gramaticales que adquirirían, remite a las escuelas lancasterianas que, desde 1821 hasta casi finales de siglo, estuvieron a cargo de la enseñanza primaria y secundaria.³⁰⁹

³⁰⁷ Benito Juárez, *Apuntes para mis hijos* (México: Comisión Nacional para la conmemoración del centenario del fallecimiento de D. Benito Juárez, 1972), 11.

³⁰⁸ Chervel, "Historia de las disciplinas", 76.

³⁰⁹ A pesar de que en 1870 el método mutuo que regía en estas escuelas empezó a decaer, su eliminación ocurrió en 1890, siendo quizás el país "donde este modelo de escuela se prolongó más tiempo" Ver, Eugenia Roldán "Para 'desnacionalizar' la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX" *Revista Mexicana de la Historia de la Educación*, 1. 2 (2013): 171- 198, en especial 177. Una cronología similar puede constatarse para Colombia. Ver: Sáenz, Javier; Saldarriaga, Óscar; Ospina, Armando.

Por medio del sistema monitorial, que consistía en instruir a los alumnos de mayor edad y más avanzados para que repitieran las lecciones a niños menos adelantados, reunidos en pequeños grupos, el método mutuo preparaba, *al mismo tiempo que a los niños aprendices*, a los maestros de primeras letras en las asignaturas de Lectura, Escritura, Gramática castellana, Aritmética, Doctrina cristiana, Catecismo político, y Elementos de urbanidad, según el plan de estudios de 1850.³¹⁰ En Colombia, el Decreto de 3 de octubre de 1826, firmado por el General Francisco de Paula Santander, estableció que en las escuelas parroquiales se enseñara “a leer y escribir, lecciones de moral y religión, constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana y las cuatro reglas principales de la aritmética.”³¹¹ En las escuelas de poblados más grandes, se enseñarían, además de las asignaturas anteriores, “compendios más amplios de gramática y ortografía castellana y de geografía, los elementos de aritmética integral, decimal y comercial, la cubicación, la agrimensura, la geometría práctica, el dibujo, el catecismo de industria rural y económica”.³¹²

La característica general del sistema lancasteriano, consistía en que, sin ser escuelas normales en sentido pleno, el método mutuo cumplía con dos propósitos: “proporcionaba la educación elemental, al propio tiempo que instruía a algunos jóvenes para las tareas del profesorado”.³¹³ Estos fueron los maestros que debieron asumir la tarea de enseñar la gramática replicando los contenidos y el método con que la habían aprendido.³¹⁴ Y, según Francisco Larroyo, esto sucedía a través de “libros de preguntas y respuestas de casi pueril convencionalismo.”³¹⁵ Se deduce, así, que para 1867, en ambos países, la enseñanza de la gramática escolar todavía consistía en prácticas de repetición y memorización mecánica de reglas

Mirar la Infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946 (Medellín: Editorial U. de Antioquia, UniAndes, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, 1997), 2 vols.

³¹⁰ Francisco Larroyo, *Historia Comparada de la Educación en México* (México D.F.: Editorial Porrúa, 1947, Octava edición), 237. Para Colombia: Olga Lucía Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. (Bogotá: GHPP/Editorial Magisterio, 2020) 124.

³¹¹ Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico*, 88-89.

³¹² Decreto 3 de octubre de 1816, art. 14; citado en Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico* 89.

³¹³ Larroyo, *Historia Comparada*, 235-236.

³¹⁴ En relación con la formación de los maestros con este método, un cuadro comparativo de la presencia de la Escuela Lancasteriana en varios países americanos muestra que una de las similitudes fue implementar el método mutuo para cubrir rápidamente y a bajo costo la demanda educativa de los países que, primero, se hallaban ante la necesidad de formar ciudadanos y, segundo, se encontraban en una situación lamentable como resultados de las guerras de independencia. Ver, Eugenia Roldán “Para ‘desnacionalizar’ la historia”, 171- 198; José Félix García “La Escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del Estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia” *Boletín virtual*, 4-7 (2015): 48-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6259857.pdf>. (fecha de acceso:1 de mayo de 2023).

³¹⁵ Larroyo, *Historia Comparada*, 262.

gramaticales aprendidas por los maestros en dichos libros, también de forma memorística. Estas prácticas debieron prolongarse hasta que el método pestalozziano empezó a implementarse formalmente en el sistema educativo. Introducir la nueva pedagogía marcó un momento decisivo de la gramática escolar tanto en la historia mexicana como en la colombiana.

En Colombia, mediante el Decreto de 1870 se estableció en la capital del país una Escuela Central para que guiara a las Escuelas Normales de los nueve estados restantes.³¹⁶ Su objetivo principal fue “la perfección y difusión de los métodos de enseñanza”³¹⁷ y su plan de estudios incluyó, entre otras 13 asignaturas, Gramática Superior y Literatura Castellana.³¹⁸ El amplio currículo expresó el ideal del maestro con una formación integral en el método pestalozziano, que atendiera a los múltiples aspectos de la enseñanza en las escuelas primarias. Al estudiante-profesor se le instruyó en Gramática en un nivel superior, dada su misión como maestro, de proponer “la adquisición de las disciplinas al alumno después de haberlas fragmentado metódicamente en porciones que éste asimilará una tras otra.”³¹⁹ Se pensó en una preparación intensiva en los elementos del castellano, no solo para su propio desempeño, sino para explicarlos, ejemplificarlos y ejercitarlos en escenarios infantiles. En tanto que modelo de habla, no se esperaba otra cosa del maestro que la perfección. Desde esta perspectiva, era imposible obviar el saber literario en la formación de un maestro.

Incluir Literatura castellana como asignatura en las Escuelas Normales colombianas resaltó el valor de la tradición en las letras del español y la importancia de reconocer producciones literarias propias, que habían empezado a forjar la identidad literaria nacional. El ambiente cultural de la época reclamaba que se le otorgara mayor atención al conocimiento de la literatura dado su vínculo con el progreso del país. Aunque fue la Academia Colombiana de la Lengua la responsable de difundir discursos sobre la literatura y su beneficio en los procesos de

³¹⁶ En Colombia, las Escuelas Normales se organizaron con sus escuelas anexas, siendo uno de los grandes logros liberales definir para ellas, cómo seguir el método de Pestalozzi, con la traída de maestros alemanes expertos en el método. Estos se distribuyeron en diversas regiones del país donde instruyeron a los estudiantes Normalistas sobre los principios de la nueva pedagogía.

³¹⁷ Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870, en Jaramillo Uribe, “Decreto Orgánico”.

³¹⁸ El plan de estudios completo consideró las siguientes asignaturas: Gramática Superior; Literatura castellana; Francés e Inglés; Historia universal e Historia particular de Colombia; Álgebra superior; Geometría, Trigonometría y Topografía; Astronomía, Geografía universal y Geografía particular de Colombia; Dibujo lineal; De Física y Química industriales; Mecánica Industrial; Historia natural; Agricultura; Anatomía, Fisiología e Higiene; Música i Canto; Gimnástica y Calisténica. Ver, Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870, Jaramillo Uribe, “Decreto Orgánico”.

³¹⁹ Chervel, “Historia de las disciplinas”, 78.

civilización, antes de su creación ya existía el propósito de ilustrar a la población mediante el cultivo de la elegancia y el buen gusto literarios. Al ser modelos de escritura, las obras de los grandes autores se convirtieron en el referente gramatical y ortográfico que no admitía cuestionamientos. Sobre esta autoridad los maestros se prepararon, mientras los niños aprendieron a escribir sin errores y a distinguir las partes del discurso.

Pero, si bien las Escuelas Normales laboraron según los objetivos definidos para ellas, los maestros también debieron su formación a otros recursos. Desde 1871 hasta 1879, por ejemplo, se publicó el diario oficial *La Escuela Normal* cuyo contenido instruía a los maestros y a los estudiantes-maestros de primeras letras en las mejores estrategias pedagógicas. Sistemáticamente, se proveyó a los maestros de información seleccionada y organizada por expertos que escribieron, reseñaron, resumieron, tradujeron y comentaron artículos nacionales e internacionales. En ello participaron pedagogos y, para temas relacionados con el lenguaje, algunos de los gramáticos que se han mencionado en el capítulo uno y dos. Varios de los escritos se dedicaron a explicaciones gramaticales aplicables a cualquier lengua, y otros tantos se concentraron exclusiva y explícitamente en el español. También se incluyeron finas y abundantes descripciones sobre cómo enseñar gramática a partir del uso del método objetivo. Hubo así una intención clara, por parte de los intelectuales pedagogos y gramáticos, de guiar a los maestros, paso a paso, en la iniciación de los estudiantes a los temas gramaticales.

Una conclusión parcial de este corto recorrido comparativo es que, mientras en Colombia la rápida creación de Escuelas Normales y la pronta adopción del método pestalozziano significó una emergencia consistente de la gramática escolar que prácticamente la blindó de futuras transformaciones abruptas, en México se vivió una experiencia contraria, pues allí el inicio de la disciplina fue poco estable, al valerse de un método pedagógico en decadencia que la obligó a replantearse, casi desaparecer, en corto tiempo. Sin embargo, las reformas educativas de final del siglo la transformarán y le aportarán la estabilidad que la conducirán a una rápida consolidación, apoyada, entre otros factores, por la introducción del método pestalozziano a su enseñanza.

Transformaciones y consolidación

Desde el momento en que el sistema educativo de ambos países estableció la gramática como disciplina obligatoria en las escuelas para instaurar prácticas duraderas en materia de lenguaje, los mismos mecanismos escolares tuvieron que garantizar su reproducción a través de operaciones coherentes con las metas fijadas para ella. En la medida en que "la disciplina invoca los éxitos conseguidos en la formación de los alumnos y también su eficacia en la aplicación práctica de los objetivos impuestos",³²⁰ una falla en los procedimientos de la escuela o en la ejecución de las acciones que son responsabilidad del Estado, dan lugar a cuestionamientos que generalmente desembocan en reformas educativas. Estas, teóricamente, solucionan los problemas.

Tras expedir el Decreto colombiano de 1870 y la Ley mexicana de 1867, los gobiernos de ambos países entraron en una fase polémica por las bases filosóficas y pedagógicas que orientaban la educación nacional. En ello incidieron los eventos políticos ocurridos en esos años que, en el caso colombiano, consistieron en la fuerte oposición de los conservadores católicos al diseño de las políticas educativas fundamentadas en el pensamiento liberal. Con la laicidad, según aquellos, se ponía en riesgo el sistema de valores que la Iglesia católica profesaba para formar ciudadanos leales a Dios y, más aún, se amenazaba la estructura religiosa que históricamente había educado a la población. Entre tanto, en México hubo un cambio de gobierno en el que, si bien se prolongaron las decisiones de Juárez acerca de la enseñanza, también se buscó mejorar a este respecto las condiciones de calidad y el alcance poblacional. La entrada del Porfiriato al poder benefició a la educación al implementar una nueva pedagogía, previos debates sobre la poca utilidad del método vigente hasta la última década del siglo XIX.

Las reformas derivadas de estos acontecimientos políticos produjeron cambios en la estructura de la Gramática. El caso de México es singular porque propuso un nuevo nombre a la disciplina, que transformó por completo su naturaleza. Sustituir la Gramática castellana por la Lengua Nacional sucedió con la Ley sobre Enseñanza Primaria en el Distrito y Territorios de 1888. Esta Ley "tuvo el acierto de resumir todas las ideas de educación que se tenían en ese entonces. [...] y ocasionó que se fuese centralizando la educación, dirigida también por los municipios, ya que prescribió que sólo el Ejecutivo formularía los programas de enseñanza".³²¹

³²⁰ Chervel, "Historia de las disciplinas", 84.

³²¹ Bazant, *Historia de la educación*, 21.

A ella se debió la división de la instrucción primaria en elemental (cuatro años) y superior (dos años), cuyas materias fueron las mismas, pero con diferente intensidad horaria. También se unieron la Lectura y la Escritura y en adelante se enseñaron en una misma clase. Así, el área lingüística se redujo a dos asignaturas: Lectura y Escritura, y Lengua Nacional.

Dos aspectos por señalar. Primero, si enseñar a leer y a escribir en un mismo nivel escolar - aún todavía en clases separadas- era reflejo de “uno de los grandes logros de las sociedades decimonónicas occidentales”,³²² integrar los procesos en una sola asignatura era un gran avance para la educación mexicana. Desde el punto de vista pedagógico fue la expresión de una nueva concepción sobre las facultades del niño. La integración no fue cosa menor si se tiene en cuenta que solo tres años más tarde esta asignatura se incluiría en la de Lengua Nacional. Segundo, cambiar el nombre de la disciplina fue la estrategia más efectiva para resolver problemas de distinto orden.

Según el historiador Chervel, las asignaturas conforman su propia problemática en función de los limitantes de cada época que las produce.³²³ Así, lo que puso en evidencia esta sustitución nominal fue la poca utilidad que se le atribuía a la Gramática castellana en el aprendizaje del español y, en general, en la educación de los ciudadanos mexicanos. José Díaz Covarrubias, ministro de Instrucción Pública entre 1872 y 1876, resumió la problemática en el diagnóstico sobre la educación que presentó ante el gobierno en 1875.³²⁴ En el documento aseguró que era necesario ampliar los planes de estudio con asignaturas que incorporaran aprendizajes basados en principios científicos y métodos de enseñanza que los transmitiera de forma práctica. Partiendo de ello, sugería conservar el idioma, la lectura y la escritura por ser conocimientos útiles e “instrumentos sin los cuales ni la inteligencia puede obrar ni el corazón dirigirse”.³²⁵ En cambio, la Gramática, la Aritmética y la Geografía debían descartarse porque eran asignaturas “encomendadas a la memoria”.

³²² Kenya Bello, “Nuevas perspectivas sobre la alfabetización en las escuelas de primeras letras de la Ciudad de México (1786-1867)”. En *La educación pública en la transición al México independiente. Escuelas de primeras letras y colegios*, editado por Rafael Castañeda García, 17-40 (México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020), 19.

³²³ Chervel, “Historia de las disciplinas”, 84.

³²⁴ El diagnóstico era un estudio de la escuela primaria, secundaria y profesional derivado de los informes enviados por los representantes de cada Estado. Además de incluir datos cuantitativos el examen de la primaria plasmaba análisis cualitativos basados en ideas positivistas que explicaban “la tendencia a ampliar las materias de enseñanza en las escuelas primarias” según lo aconsejaba el rápido progreso de las ciencias”. Ver, José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México* (México: editorial Miguel Ángel Porrúa, 1875), XIX.

³²⁵ Díaz Covarrubias, *La instrucción pública*, XIX y XX.

Pero más allá de la poca utilidad para orientar al estudiante en el medio en que vivía y de la insuficiencia para desarrollar facultades diversas dado el mecanismo de aprender de memoria, la Gramática parecía carecer de recursos para forjar ciudadanos mexicanos porque su nombre en nada se identificaba con los valores nacionales. Más bien, este evocaba un pasado colonial que impuso arbitrariamente el español como lengua de comunicación y desconoció el contacto del castellano con otras lenguas existentes en el mismo territorio. Ante estas problemáticas, la Lengua Nacional se propuso como una solución pedagógica para erradicar la abstracción, el estancamiento y la generalización que se asociaban a la Gramática castellana, que entraban en conflicto con los postulados de la ciencia positiva. Pero, además, el nuevo nombre se postuló como un remedio político y cultural. En su libro *México: su evolución social*, Justo Sierra, expresó el valor de la nueva asignatura:

La ley de 1888 suprimió la Gramática para sustituirla con la lengua nacional, no la española pura, sino la española modelada por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones á medias desaparecidas y por las creaciones que en México ha hecho surgir la mutua compenetración de las razas.³²⁶

Hablar de Lengua Nacional conducía, según Sierra, a reconocer el peso de la historia en el español mexicano y la participación de los pueblos indígenas en la configuración de una variedad de lengua propia. También, era una forma de entender el desarrollo natural de las lenguas motivado por el espacio geográfico en el que se usaban, y las posibilidades de mezcla con otras lenguas. Es aquí donde se aprecia cómo los marcos de referencia científicos definen concepciones del lenguaje que respaldan las decisiones de los intelectuales en relación con el ejercicio político. Las descripciones de Sierra sobre la Lengua Nacional son cercanas a los planteamientos de la Ciencia del Lenguaje, que explican el cambio de las lenguas en la historia y las variedades lingüísticas que se desprenden de una lengua cuando se desplaza a otros contextos, tal como fue expuesto en el capítulo dos. Claramente, Sierra estaba al tanto de los adelantos de esta ciencia lingüística que llegó a inicios del siglo XIX a México, y que para finales del siglo ya había producido estudios sobre el español y estudios comparados sobre las lenguas amerindias mexicanas.

³²⁶ Justo Sierra, *México: su evolución social*, II, parte sexta (México: Ballescá y compañía, sucesor, 1900-1902), 554.

Cambiar el nombre de la asignatura fue la primera gran transformación de la gramática escolar y la más relevante en el periodo de esta investigación. El hecho de reunir en ella rasgos del nacionalismo mexicano y elementos pedagógicos que buscaban desarrollar ciertas facultades en el aprendiz, contribuyó a configurar una estructura interna que solo tenía sentido en el contexto escolar. A la Lengua Nacional se le propusieron metas que sobrepasaban el objetivo de producir un castellano sin vicios y errores que había planteado Juárez. Crear una identidad con el castellano, reconocer en la variedad mexicana lo que era propio del territorio e inculcar saberes prácticos sobre el uso del lenguaje, fueron los nuevos objetivos que resignificaron y sostuvieron la asignatura en las escuelas primarias. En su *Tratado Elemental de Pedagogía* (1887) el pedagogo Manuel Flores destacó la importancia de enseñar el castellano, remitiéndose al criterio de utilidad. Si bien hablar y escribir con elegancia proporcionaba ventajas al hablante, en realidad solo dos condiciones resultaban útiles para el hombre y la sociedad: “que el que habla tenga qué decir y que sepa decirlo.”³²⁷ Según Flores, las formas oratorias y literarias, apegadas a las reglas gramaticales, podían resultar hermosas, pero, al mismo tiempo, llegar a ser inútiles. Razón por la que sugería trabajar en las escuelas elementales sobre esas dos condiciones.

La enseñanza de la gramática debe proscribirse inexorablemente de la escuela primaria, donde ni llena indicación alguna y tiende a viciar el criterio de la infancia, y sustituirse por lo que los pedagogos modernos llaman la enseñanza del lenguaje ó de la lengua materna. Esta última, á diferencia de la otra, se preocupa, no de acumular en la memoria del niño una cantidad mayor ó menor de leyes abstractas cuya significación no comprende y cuya aplicación no hace, sino de dotarlo de un lenguaje variado y adecuado, y de enseñarlo á servirse de él debidamente.³²⁸

Las reflexiones acerca de la Lengua Nacional se ampliaron en 1889 y 1890 con la celebración de los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública. De ello se derivó la segunda gran transformación de la asignatura, que prácticamente significó su consolidación. Bajo la dirección del ministro Joaquín Baranda se incluyó la Lectura y la Escritura en la clase de Lengua Nacional comprendiendo que su objeto era “poner al niño en aptitud de expresar fácil y correctamente sus pensamientos, ya sea de viva voz ó por escrito”,³²⁹ como lo afirmó C. Martínez, representante de uno de los Estados en el Congreso. También se resolvió estandarizar

³²⁷ Manuel Flores, *Tratado Elemental de Pedagogía* (México: Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1887), 162.

³²⁸ Flores, *Tratado Elemental*, 163-164.

³²⁹ Debates del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (México. I. P. de “El partido liberal” 3° de la independencia. Num. 11. 1889), 87, <https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=suri:DGB:TransObject:5bce59897a8a0222ef15e6ac> (fecha de acceso: 6 de octubre de 2022).

el contenido de las asignaturas que serían regidas por el recién incorporado método objetivo. La directriz para la clase de Lengua Nacional del segundo año de primaria fue el siguiente:

Perfección en la lectura mecánica por medio de ejercicios diarios, explicándose lo leído por el maestro y los alumnos, y atendiéndose también á la lectura lógica. – Descripción de estampas (de viva voz y por escrito) y ejercicios del lenguaje. – Principios de composición (copiar trozos del libro de lectura, imitar cuentecitos, descripción de objetos usuales, animales, plantas, etc. – Recitaciones. – Clase diaria.³³⁰

Las intenciones de que la población infantil se instruyera en esta disciplina se asociaron al deseo de que el castellano se hablara, leyera y escribiera en todo el territorio nacional, y a los medios para conseguirlo. Alcanzar la nombrada perfección a través de la disciplina diaria, conceder al maestro la responsabilidad de la práctica escolar, valerse de bases científicas como la lógica para avanzar en la lectura y recurrir a la realidad tangible de objetos, animales y plantas, se propusieron como ejercicios que pretendían materializar la idea de preparar estudiantes con un pensamiento de tipo científico y con capacidad para el cálculo ordenado, preciso y objetivo. Para efectos de la enseñanza de la lengua, esto significó evitar las abstracciones de las reglas gramaticales y atender a la concreción de la lengua con sus sonidos, letras y palabras cuyo referente fuese parte del medio inmediato en el que se encontraban los aprendices. El reto, entonces, fue doble: formar para lograr la reflexión científica y hacerlo a través del castellano. Los ejercicios del lenguaje también se incluyeron en la primaria superior a petición del representante del Estado de Tlaxcala, Ramón Manterola, quien participó en las discusiones del primer Congreso de Instrucción Pública, a favor de la Gramática:

Creo, en efecto, que la enseñanza de la lengua nacional comprende el lenguaje práctico; sin embargo, tal vez más adelante, sean convenientes algunas nociones gramaticales en el periodo escolar más avanzado y la enseñanza de la lectura y escritura.³³¹

La intervención tuvo el efecto limitado de incluir “ejercicios gramaticales prácticos” mediante los cuales se estudiaban las cuatro partes de la gramática en primer y segundo año.³³² Con esto se aplicó uno de los planteamientos de Herbert Spencer- referente del positivismo en educación para la mayoría de los intelectuales científicos y pedagogos de la época- sobre la necesidad de instruir en gramática solo en niveles de enseñanza avanzados cuando las facultades del aprendiz estuvieran más desarrolladas.

³³⁰ Debates del Primer Congreso, 90-91.

³³¹ Debates del Primer Congreso, 129,

³³² Clara Carpy, *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91: debates y resoluciones*, (México: Facultad de Filosofía y Letras, 2004), 402.

Así, el estado de la gramática escolar mexicana cambió cuando se modificó su nombre, se introdujo el método objetivo para enseñarla y se hizo aún más elemental al ser parte de los procesos de alfabetización. Todo ello contribuyó a la solidez, -tardía en relación con el caso colombiano-, de la que careció en un inicio. Falta sumar a esta estabilidad ganada, la intervención de las escuelas normales que desde 1886, con la creación de la Escuela Normal de Jalapa, prepararon estudiantes-maestros bajo el método pestalozziano para enseñar, entre otras disciplinas, la Lengua Nacional. Estas escuelas ya existían antes del Porfiriato, según quedó registrado en el capítulo uno, pero operaban con otras metodologías. En todo caso, tratándose de la formación de maestros con la nueva pedagogía, se procuró articular las bases positivistas con los programas de estudio y capacitarlos en un método novedoso sobre el cual al inicio no hubo mucha claridad en la manera de adoptarlo.³³³ Aun así, la instrucción de los maestros fue amplia e incluyó la Gramática y el Español en el tercer y primer años, respectivamente. Sin embargo, luego de los Congresos de Instrucción Pública de fin de siglo, el plan de estudios de 1892 redujo el área de lengua a una asignatura, Español, pero su estudio se amplió a tres años en concordancia con el aumento de la carrera docente a cinco años:³³⁴

Tabla 2. Plan de estudios de 1892 de las Escuelas Normales de México

<i>Primer año</i>	<i>Segundo año</i>	<i>Tercer año</i>
Lectura en voz alta: español de primer año.	Español: metodología del lenguaje	Español: nociones de literatura y declamación.
Metodología de la lectura y de la lengua materna		

Fuente: elaboración propia

A diferencia del plan inicial donde se veía “Español: lectura superior y ejercicios de recitación”³³⁵, este plan se interesó en cuatro aspectos: 1. La producción de los sonidos de la lengua durante la lectura, que implicaba, entre otros, procesos de vocalización, entonación, acentuación y graduación de la respiración; 2. El replanteamiento de la memorización en el

³³³ Proporcionarle al alumno-maestro una formación integral para cubrir con inmediatez las enseñanzas de las escuelas primarias, conllevó múltiples reformas traducidas en la ampliación de los años de formación - de cuatro pasó a cinco años- y en la eliminación, desplazamiento y adición de asignaturas.

³³⁴ Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes Caja 1. exp. 8

³³⁵ Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, 148.

aprendizaje. Ya no se hablaba de ejercicios de “recitación”, que se valían exclusivamente de la memoria, sino de Lectura y de Nociones de declamación que involucraban otras habilidades; 3. El cultivo del estilo y la elegancia mediante el estudio de la literatura y la misma declamación; y 4. El “cómo” de la enseñanza, directamente vinculado con la labor del maestro de educarse para enseñar a percibir y expresar (se) en una lengua: el español. La alta atención al desarrollo de habilidades lingüísticas de este plan disminuyó al siguiente año cuando el área de la lengua quedó reducida a “Lectura en voz alta: Español de primer año” y “Español de segundo año: nociones de literatura y declamación.”³³⁶ La Metodología de la lectura se integró a la clase de Metodología general.

Incluir las nociones de literatura en el plan de estudios de las Escuelas Normales parece ser un requisito en la formación de los estudiantes-maestros de la época. Sucedió en las Normales mexicanas para maestros, en las Normales colombianas desde que fueron creadas, y también en las Escuelas Normales de maestras mexicanas, fundadas en 1899. Estas últimas incorporaron la literatura a su plan de estudios, pero, de hecho, fusionada con Lengua Nacional. El Reglamento de Escuelas Normales de 1907 estipuló la enseñanza de Lengua Nacional y Lectura comentada de producciones literarias selectas durante los tres primeros años y Lectura superior y comentada de producciones literarias selectas³³⁷ para los dos últimos años. Formar a los futuros maestros implicó, así, complementar el aprendizaje de los procesos más elementales de la lengua con las producciones más sofisticadas que expresaban niveles avanzados del uso, en este caso, del castellano. Y que fueran “selectas” informaba de lo que tradicionalmente era considerado como referente en materia del buen castellano.

A este respecto, creo posible trazar un puente entre el interés de formar normalistas en la apreciación literaria y, de nuevo, los debates que se sostuvieron en 1904 en el Consejo Superior de Educación, pero esta vez relacionados con el programa de literatura general y literatura preceptiva de la preparatoria. A ellos haré referencia más adelante. Por ahora solo mencionaré que para algunos especialistas que participaron en los debates, el objeto de la literatura era “enseñar a los alumnos a expresarse con elegancia y galanura” y esto debía “conseguirse por medio de la contemplación y el manejo de obras literarias notables.”³³⁸ Si esto aplicaba para los

³³⁶ Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes Caja 1, exp. 7

³³⁷ Boletín de Instrucción Pública, VI. 7 (1907): 902- 904.

³³⁸ Boletín de Instrucción Pública, III. 7 (1904): 833.

estudiantes de preparatoria, quizás también debía extenderse a los estudiantes del mismo nivel de secundaria.

Conforme avanzó la organización de las Escuelas Normales, el área de la lengua mermó para darle espacio a las asignaturas de Metodología, según los objetivos de: 1. Perfeccionar y ampliar la educación de los alumnos; y 2. Proporcionarles conocimientos pedagógicos y adiestrarlos en el arte de educar, tal como lo estipuló la Ley de la Escuela Normal de 1908.³³⁹ A esta Ley también se debe el cambio del nombre de la asignatura a Lengua Nacional. Es probable que los debates en 1904 en el Consejo Superior acerca del programa de Lengua Nacional y la enseñanza de la gramática en la preparatoria hayan alcanzado a las Escuelas Normales o que, al hacer coincidir los métodos de las Normales con los de las escuelas primarias, se pretendiera una correspondencia con la Lengua Nacional que ya se dictaba en primaria.

Así, los maestros mexicanos que enseñaron Lengua Nacional en los niveles de primaria se prepararon en Escuelas dedicadas a esa labor, teniendo como principal referente la nueva pedagogía que ofrecía el método pestalozziano. Siendo coherente con el proyecto nacional y el propósito de unir a la nación a través de la lengua, la formación de los estudiantes-maestros involucró la enseñanza del castellano en los aspectos formales de la lengua y en la producción literaria. Estos conocimientos fueron los fundamentos para crear los contenidos propios de la asignatura en la primaria, que los maestros mismos debían enseñar. La práctica docente proveniente de las escuelas normales donde se enseñaba castellano, la existencia de un método pedagógico que orientaba las actividades de los niños y las transformaciones abruptas de la asignatura, conllevaron a la consolidación de la gramática escolar con el nombre de Lengua Nacional, antes de finalizar la primera década del siglo XX. Para este momento, la gramática escolar en Colombia también se había consolidado, no sin antes haber superado ciertas transformaciones significativas que se introdujeron mediante dos reformas educativas.

Durante la Regeneración, se elaboró una nueva constitución y se “dio la vuelta a un sistema nacional de educación, a través de la centralización del sistema educativo, empezando

³³⁹ Ver, Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, tomo XLI, parte 1 (México: Imprenta del Comercio, 1876-1912), 492.

por la escuela primaria".³⁴⁰ La reforma educativa del mismo año estandarizó los planes de estudio y con ellos la instrucción en el castellano. Las nuevas disposiciones figuran en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Plan de estudios de 1886 de las Escuelas elementales de Colombia

<i>Primer año</i>	<i>Segundo año</i>	<i>Tercer año</i>	<i>Cuarto año</i>
Lectura: desde el conocimiento y pronunciación de las letras manuscritas e impresas, hasta leer palabras. Debe combinarse la lectura con la escritura.	Lectura: seguida, silabeando, a compás, individualmente o en coro, lectura sin silabeo.	Lectura: de corrido, individualmente y en coro, con explicaciones sobre lo que se lee.	Lectura: lectura corriente, dando el tono correspondiente al trozo leído, repitiendo el sentido de lo que se lee, y haciendo las pausas e inflexiones indicadas por los signos de puntuación.
Escritura: ejercicios en pizarra	Escritura: sílabas, palabras cortas y frases en la pizarra.	Escritura: en papel. Sílabas, palabras y frases cortas, del tamaño de un centímetro empleando solo minúsculas.	Escritura: corriente en papel
	Gramática y ortografía: conocimiento de las partes de la oración. Nociones sobre el género y el número de los nombres. Corrección de las palabras y frases mal usadas por el vulgo. Lecciones en lo escrito, en la clase de escritura, sobre las letras con que deben escribirse las palabras en tales ejercicios.	Gramática y ortografía: la lexigrafía. Duplicación de las vocales. Uso de la <i>B</i> y <i>V</i> . La <i>C</i> y la <i>Z</i> .	Gramática y ortografía: estudio de toda la ortografía. Toda la lexigrafía.

Fuente: elaboración propia

³⁴⁰ José Cifuentes, y Aura Camargo, "La historia de las reformas educativas en Colombia" *Cultura Educación y Sociedad* 7. 2 (2016): 26-37, en especial 29

Tabla 4. Plan de estudios de 1886 de la Escuela primaria superior de Colombia

Área de lenguaje

Primer año	Segundo año
Lectura: ideológica. Consiste en repetir lo que se ha leído, haciendo el alumno explicación sobre ella.	Lectura: en prosa y en verso, tanto en impreso como en manuscrito. Análisis gramatical.
Escritura: cursiva, con explicaciones sobre reglas ortográficas.	Escritura: cursiva con análisis sobre reglas ortográficas.
Gramática y ortografía: Proposiciones. Estudio práctico de toda la ortografía.	Gramática y ortografía: repaso de toda la ortografía. Sintaxis. Repaso de todo lo anterior

Fuente: elaboración propia

En relación con el plan de 1870 en el que figuraba el nombre de Elementos de Lengua castellana, la nueva reforma propuso Gramática y ortografía resaltando aún más el componente ortográfico que antes aparecía como un tema anexo.³⁴¹ También reforzó el estudio de la gramática en el nivel de primaria superior al adicionar los análisis gramaticales en la Lectura. Aparece de nuevo el análisis gramatical que supone la práctica por la que los estudiantes se aproximan a los niveles abstractos de la lengua, pero esta vez incorporado al ejercicio de leer. En el momento en que este análisis sale de la asignatura que lo creó y se ubica en aquellas aún más elementales, el saber gramatical se convierte en un conocimiento indispensable para aprender la lengua porque solo a través de él es posible entender su funcionamiento. De allí que, tal como lo afirma André Chervel, además de ser un conjunto de conceptos sobre la lengua, la gramática escolar es un método para explicarla.³⁴² Extender el análisis gramatical hasta la Lectura, entendiendo que era el método para asegurar los procesos de comprensión escrita del castellano, fue la primera gran transformación de la disciplina escolar que ratificó su importancia en la educación elemental de la población. “Para hablar y escribir se necesita estudiar gramática [...]

³⁴¹ La reforma de 1886 introdujo cambios que, además del contenido, regularon el nombre asignado al área de español. Lo que antes variaba entre español, castellano, gramática, gramática castellana y lengua patria, según lo muestran los reportes de inspección escolar en 1874, cambió a “Gramática y ortografía”.

³⁴² Chervel, “Historia de las disciplinas”, 65.

ella nos enseña el uso de las expresiones de que se vale la gente ilustrada para hablar y escribir con propiedad”³⁴³ afirmó César Guzmán, uno de los académicos gramáticos liberales.

Tal fue el convencimiento de los beneficios del análisis gramatical en la formación lingüística de la infancia que, en la reforma de 1904, a través del Decreto 491, la disciplina se adicionó a los contenidos de la Lectura, desde el segundo hasta el cuarto año de la primaria. En el tercer año, por ejemplo, se propusieron “ejercicios gramaticales y ortográficos en el libro, haciendo que los alumnos distingan el sustantivo, el adjetivo y el verbo y determinen sus principales propiedades y accidentes”.³⁴⁴ La Gramática, entre tanto, solo se destinó a los niveles superiores. La directriz dio cuenta del tipo de análisis a realizar. Las palabras se debían distinguir por la función que tenían en la oración y por la relación que sostenían con las otras palabras. Estas eran deducciones abstractas a las que el niño podía llegar a través de la implementación de una versión avanzada del método pestalozziano, al que me referiré en el próximo apartado. Por ahora, la cuestión consistía en que, si el niño era capaz de llevar a cabo esos cálculos gramaticales entonces estaba facultado para comprender el orden necesario de los elementos en la oración. De ahí en adelante, cualquier regla gramatical, ortográfica u ortológica podía ser asimilada sin tener que memorizarla arbitrariamente. Por eso, desde que el análisis se incorporó como ejercicio de la Gramática, en 1870, no hubo otra opción sino perfeccionarlo, extenderlo a otras asignaturas afines y ajustarlo a los distintos niveles escolares.

La reforma de 1886 también mantuvo e intensificó las prácticas de corrección de la lengua, provenientes de los programas de 1870. Sin embargo, esta vez, sugería trabajar sobre los usos del “vulgo” para identificar y corregir las faltas cometidas en cualquier nivel de la lengua. Es imposible pasar por alto el valor otorgado a este ejercicio, si se tiene en cuenta que el ambiente cultural de la época prácticamente estuvo dominado por los gramáticos que en su labor de políticos y pedagogos posicionaron el lenguaje y la gramática como principios básicos de la educación y la civilización.

Para dos de los intelectuales gramáticos más importantes de la época, la gramática en sí tenía el principio de corrección como su principal función: “La gramática es la exposición ordenada y reflexiva del mecanismo de una lengua, conjunto de reglas generales sobre sus diversos recursos y modos de expresión, fundadas en el uso de la sociedad culta y de los

³⁴³ *El Escolar*, 7 (1875):133.

³⁴⁴ Decreto 491 de 1904, <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811> (Fecha de acceso: 4 de octubre de 2022).

escritores atildados, y enseña a hablar y a escribir con corrección y propiedad”.³⁴⁵ Miguel Antonio Caro y Rufino José Cuervo incluyeron esta definición en la edición de 1886 [1869] de su *Gramática de la Lengua Latina para el uso de los que hablan castellano*, bajo el convencimiento de que aquella era un complemento del aprendizaje de una lengua al ser, también, “un arte, más que ciencia, y se ordena al fin práctico de manejar correctamente un idioma”.³⁴⁶ No había duda de que la gramática podía tener un propósito educativo en el aprendizaje del español, pero ese propósito solo admitía los usos correctos. Entonces, según estos intelectuales, la gramática escolar era una disciplina del uso normativo. En realidad, fue el método más poderoso para fijar las buenas maneras del castellano. Quizás fue esta la razón para introducir el estudio gramatical en los niveles más elementales y enfatizar la corrección a través de la ortografía y la lexigrafía.³⁴⁷ La ortología, “el arte de pronunciar bien”,³⁴⁸ se adicionó en la reforma de 1904, fecha en la que ya circulaba en el medio escolar el *Tratado de ortología y ortografía de la lengua castellana* de José Manuel Marroquín, a quien se debe la definición enunciada.

La intensificación de la práctica correctiva en las reformas de 1886 y 1904, fue la segunda transformación de la gramática escolar colombiana que, incluso, estuvo respaldada por la actividad de los maestros a quienes se formó en el “arte” de corregir. Puesto que se buscaba regenerar a la población, al estudiante-maestro normalista le correspondió operar sobre un sector muy específico: la infancia. Para ello, el plan de estudios de 1886 ordenó que los estudiantes normalistas se prepararan en Escritura, Lectura mecánica, Lectura estética y Castellano. Estas disciplinas enseñaban a escribir sin faltas ortográficas y a leer correctamente, esto era, con elocuencia y normas de pronunciación. El curso de Castellano no se libró de la corrección y, al contrario, proveyó materiales y actividades detalladas para asegurar los buenos usos:

Castellano: práctica del idioma. Correcciones del lenguaje. El catedrático, tomando por modelo “Apuntaciones críticas” hará que los alumnos trabajen el catálogo de las palabras que frecuentemente se usan mal entre nosotros, y de las construcciones viciosas, a fin de que ellos se acostumbren a hablar correctamente el idioma y a hacer observaciones prácticas sobre él.³⁴⁹

³⁴⁵ Miguel A. Caro y Rufino J. Cuervo, *Gramática de la Lengua Latina para el uso de los que hablan castellano*, (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, [1886] 2019), 12.

³⁴⁶ Caro y Cuervo, 12.

³⁴⁷ Arcaísmo que alude a la “habilidad, destreza, disciplina o técnica de escribir o transcribir de una manera adecuada y correcta las voces, vocablos y las palabras que forman parte de un léxico o un diccionario”. Ver, Definiciona, “definición y etimología” <https://definiciona.com/lexigrafia/> (fecha de acceso: 30 de octubre de 2022)

³⁴⁸ José Manuel Marroquín, *Tratados de la ortología y ortografía de la lengua castellana* (Bogotá: Librería americana, 1885), 1.

³⁴⁹ *El Escolar*, 37 (1875):133

Como lo propusieron Caro y Cuervo, los dos gramáticos colombianos ya mencionados, aprender un idioma requería práctica y corrección, pero la última debía tener un modelo. Un uso es correcto siempre y cuando se corresponda con un referente que funciona como autoridad. Y para el caso del castellano en Colombia ese referente en buena parte estaba consignado en las *Apuntaciones críticas al lenguaje bogotano*, una de las obras más reconocidas de Rufino Cuervo cuyo referente, a su vez, eran los grandes escritores de la lengua española. Su contenido señalaba sistemáticamente a los dialectos regionales y a los usos populares y diversos, a partir de aplicar la norma homogeneizadora de la variedad estándar del español colombiano. Las *Apuntaciones* fue una obra referente para los estudiantes normalistas quienes, en su papel de maestros, eran los portadores y difusores de la norma lingüística. A ese rol se sumó el de ser promotores del nacionalismo afincado en el castellano. Al establecer el Idioma Nacional en el plan de estudios normalista, según la reforma de 1904, se vinculó directamente la identidad nacional con la lengua castellana.³⁵⁰ Algo que había sucedido 16 años atrás en las escuelas de primaria del contexto mexicano. Que en Colombia el vínculo se trazara para la Escuelas Normales y no para la primaria resulta significativo por cuanto revela los niveles de consciencia que se pretendía obtener sobre el uso correcto del castellano y el argumento de la unidad nacional. Mientras al estudiante de primaria se le exponía a contenidos “elementales” de la lengua, el estudiante normalista debía enfrentarse durante los cuatro años de preparación docente a discursos moralizantes y nacionalistas que junto con los usos correctos del habla aludían al buen ciudadano. Solo así, moldeado en el papel social que le inculcaba la escuela, era posible su desempeño como buen ciudadano y maestro modelo.

Las transformaciones de la gramática escolar colombiana, así, estuvieron ligadas al desempeño de los maestros en las aulas y en las clases de Gramática. Su alta preparación en el área lingüística suponía la consecución de los objetivos que desde “arriba” se diseñaron para esta materia. Sin embargo, fue la formación de los normalistas en el método pestalozziano y la aplicación de este en la enseñanza del español, lo que determinó la rápida consolidación de la Gramática como disciplina escolar. Pese a que la implementación del método fue una práctica común de Colombia y México, cada país trazó propósitos distintos al usarlo en las escuelas, que culminaron en una institucionalización también diferente.

³⁵⁰ La asignatura de “Idioma Nacional” fue el resultado de integrar, lo contenidos de otras asignaturas dedicadas al lenguaje que figuraban en el plan de estudios de 1886. Los objetivos de “Lectura”, “Gramática”, “Ortografía” y “Ejercicios de redacción y de locución”, quedaron a cargo de la nueva disciplina escolar. Ver Decreto 491 de 1904.

El Método

Es imposible desligar la gramática escolar del método que la enseña porque, según Chervel, en la medida que es “disciplina” también es “una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte”.³⁵¹ En general, cualquier disciplina escolar asegura su éxito con la pedagogía que acoge, dado que es esta la que se preocupa por las formas de enseñar, diferenciadas de las formas de saber. Es aquí donde aparece el método pedagógico con la pregunta sobre cómo enseñar los contenidos escolares de la manera más efectiva. De él dependen los tiempos y ritmos de aprendizaje, los ejercicios de asimilación del conocimiento, los roles del maestro y del estudiante, e incluso, la naturaleza y el alcance de los contenidos, tal como sucedió con la gramática escolar en Colombia y en México.

Si bien es altamente probable que las disciplinas escolares no cambien su carácter al aplicar otro método pedagógico -según hipótesis de Chervel-³⁵² en el caso de las gramáticas de ambos países, la adopción del método pestalozziano sí incidió en la configuración de su estructura interna y definió para ella procesos de emergencia, transformación y consolidación en las instituciones educativas, entre 1870 y 1910. En este sentido, trazo un vínculo de dependencia entre esta disciplina y el método objetivo, con dos fines: 1. Adicionar un argumento más a la idea de que la gramática escolar es un producto exclusivo de la escuela cuyo destino es ella misma. Si el método pedagógico debe su existencia a la escuela y la gramática es en sí un método, no existe otro escenario en el que esta tenga sentido sino en el escolar; y 2. Demostrar que el método condujo a pensar la gramática de una forma particular en cada país, al introducir ejercicios empíricos de distinto alcance, que pretendían desarrollar ciertas facultades en el niño en correspondencia con los propósitos de enseñanza práctica de la lengua. Esto último implica, para el presente apartado, rastrear los factores determinantes de las divergencias en la implementación del método en las escuelas colombianas y mexicanas. Para ello, propongo tres rutas de rastreo: uno, las formas de apropiación del modelo pestalozziano en cada en país, entendiendo que este proceso va más allá de la importación y la recepción e incluso excede los condicionantes nacionales; dos, la aplicación de corrientes epistemológicas fundamentales en la construcción del

³⁵¹ Chervel, “Historia de las disciplinas”, 63.

³⁵² Chervel, 63.

conocimiento científico en cada país; y tres, las variaciones nacionales en la implementación de los nuevos principios pedagógicos.

El método objetivo fue una propuesta del suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), basada en el principio de educar al niño mediante la práctica, la observación y el contacto con objetos sacados del medio que lo rodea. Buscaba desarrollar sus sentidos y facultades intuitivas,³⁵³ respetando el ritmo natural de aprendizaje, de modo que el contacto directo con los objetos de la naturaleza le permitiera deducir sus propias conclusiones sin necesidad de valerse de conocimiento ya elaborado que, generalmente, llegaba a él de forma impuesta. Se oponía con vehemencia a todo procedimiento de memorización o abstracción no basada en la experiencia individual. De ahí su lema ya legendario: “cosas antes que palabras”, con el que se propagó desde los primeros años del siglo XIX. El modelo pestalozziano tuvo una gran difusión en Hispanoamérica, aunque relativamente tardía, a partir de la década de 1840. En Colombia, el primer intento de establecer una Escuela Normal que, a diferencia de las escuelas lancasterianas, propusiera una formación específica y separada para los maestros, se hizo hacia 1843, incorporando los métodos pestalozzianos. El experimento sólo duró escasos tres años, hasta que, hacia finales de la década de 1860, el gobierno federal de los Estados Unidos de Colombia trajo la Misión de maestros alemanes, -referida en el capítulo uno-, cuyas acciones difundieron el método en las escuelas del país. En México, por otro lado, el método ingresó hacia 1860 durante el gobierno de Juárez, aunque la aplicación sistemática en las escuelas normales y las escuelas primarias sucedió después de 1886.

Paralelo a esto, ya desde la década de 1880, se difundieron varios tipos de cuestionamientos sobre su implementación en las escuelas, derivados de las múltiples interpretaciones que habían surgido a lo largo del siglo XIX entre los intelectuales, en especial, los pedagogos. La variedad en la comprensión se debe, según Eugenia Roldán, a la modificación que sufrieron las ideas pedagógicas pestalozzianas en las traducciones, a las vías de introducción del modelo en cada país y a las tradiciones de enseñanza y prácticas escolares locales.³⁵⁴

De las diferentes interpretaciones que surgieron sobre el modelo original, Colombia y México coincidieron en adoptar la versión norteamericana que llegó a través de los manuales de

³⁵³ El término *intuición* en el lenguaje filosófico y pedagógico de los siglos XVIII y XIX debe entenderse como “sensación” o “percepción sensible”; en cualquier caso, estaba asociado a la experiencia sensorial.

³⁵⁴ Eugenia Roldán Vera ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? *derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX*. XVII jornadas argentinas de la historia de la educación. San Miguel de Tucumán (2012): 1-19, en especial 2.

enseñanza publicados por la editorial Appleton de New York.³⁵⁵ En México, adicionalmente, hubo una segunda versión, alemana, introducida por Enrique Rébsamen, fundador de las primeras Escuelas Normales que, por demás, operaron con base en la nueva pedagogía. Cada versión tenía su propia idea sobre el método. Mientras la “enseñanza intuitiva” alemana planteaba una relación entre las cosas de la naturaleza y los sentidos internos y los externos, enfocando la atención en la percepción, la “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas” norteamericana “privilegiaba la acción de los objetos exteriores sobre el individuo”.³⁵⁶ En medio de estas dos concepciones, los pedagogos mexicanos y colombianos implementaron el método en las escuelas y, por supuesto, lo usaron para enseñar el castellano, porque aunque a Colombia llegó inicialmente la versión alemana, por un giro que aún no se ha documentado en detalle, los manuales pestalozzianos difundidos fueron los norteamericanos traducidos por la Casa Appleton. Y estas tradiciones se agregaron a los conceptos de “intuición” heredadas del sensualismo y de los principios de la Gramática General y Razonada difundida desde inicios del siglo XIX.

Cuando las escuelas mexicanas adoptaron de lleno el modelo de Pestalozzi para enseñar las asignaturas de primaria en la última década del siglo XIX, la reflexión sobre los beneficios del método ya estaba adelantada. El informe de Covarrubias, que mencioné anteriormente, planteó la urgencia de una transformación educativa en función de las necesidades del Estado-nación, 15 años antes de que se hiciera efectiva:

Los programas de instrucción primaria, aunque estribando siempre en fundamentos invariables, como son la naturaleza y necesidades primitivas del hombre, tienen que ser móviles y de límites bastante elásticos para admitir la incorporación de cualquier aprendizaje, de cualquier principio científico que llegue a ser necesario poner en el dominio universal. [...] A esta necesidad, que hoy siente el mundo moderno, el mundo del trabajo, de la industria y de la influencia definitiva de las ciencias positivas, corresponde la nueva faz que está tomando la instrucción primaria con el sistema conocido bajo el nombre de *Lecciones sobre las cosas*.³⁵⁷

³⁵⁵ Ver, Roldán Vera ¿“Enseñanza intuitiva”? 1-19; y Oscar Saldarriaga, “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia (1845-1930) *Memoria y Sociedad* (enero de 2001): 45-59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7728/6057> (fecha de acceso: 6 de noviembre de 2022).

³⁵⁶ Roldán Vera, ¿“Enseñanza intuitiva”? 9.

³⁵⁷ Díaz Covarrubias, “*La instrucción pública*” XXII. Énfasis en el original.

Pese a que las *Lecciones de cosas* figuraron como asignatura en los planes de estudio de primaria antes de la reforma de 1888, fue a partir de ésta cuando la política educativa estableció los lineamientos en cuanto al método y contenidos de las materias: la enseñanza elemental debía corresponderse con el pensamiento moderno que guiaba a los científicos del país, por lo que cada asignatura tenía un propósito. Pero si alguna de ellas, por su contenido o naturaleza, entraba en conflicto con el método, lo replanteado sería la asignatura y no el método. Bajo esta directriz hubo ramos de la enseñanza que se sumaron a los planes, como la Instrucción cívica, Geometría empírica y Gimnasia, y otras que se mantuvieron, pero con modificaciones como la Moral, que ahora era práctica, y Lecciones de cosas que ya empezaba a debatirse entre una enseñanza objetiva y una intuitiva. En el área del lenguaje, resulta emblemático el cambio de la Gramática a Lengua Nacional, realizado en la misma reforma, porque reveló la manera en que se adoptó en un principio el modelo pedagógico y los efectos que tuvo en las materias de estudio.

De los planteamientos originales de Pestalozzi se derivaron usos del modelo que, según Eugenia Roldán, se debatían entre tres modalidades: “la enseñanza de las cosas como fundamento para la enseñanza del lenguaje [...]; como una materia para conocer los objetos de la naturaleza (especie de introducción a las ciencias naturales); o como un principio general de enseñanza”.³⁵⁸ El hecho de que *Lecciones de cosas* constituyera una asignatura en los planes de estudio mexicanos, claramente muestra la inclinación por la segunda modalidad, aunque después de los Congresos de Instrucción Pública y por sugerencia de Enrique Rébsamen, la tercera modalidad también se acogió. Al ser un principio de enseñanza, primó el método sobre el contenido, es decir, se privilegió el conocimiento simple y concreto que se pudiera deducir a partir de relacionarse con los objetos o las imágenes de los objetos. La preocupación central era la efectividad en la adquisición de conocimientos, por lo que el saber complejo y abstracto, como el de la gramática y sus reglas, quedaba eliminado de los niveles elementales y pasaba a los grados más adelantados. Si no se eliminaba, entonces debía reformularse su contenido en la disciplina de Lengua Nacional siempre y cuando se enseñara usando el método.

Desde que Covarrubias afirmó en 1875 que la gramática era uno de los ramos que cargaba la memoria de los estudiantes, la asignatura se convirtió en un problema para aquellos que evaluaron su contenido desde el método pestalozziano. La gramática concentraba ciertos malestares pedagógicos porque, además de valerse exclusivamente de la memoria, también

³⁵⁸ Roldán Vera, ¿“Enseñanza intuitiva”, 7.

enseñaba “palabras antes que ideas, reglas abstractas antes que ejemplos, máximas antes que experiencias, definiciones antes que objetos”.³⁵⁹ Aparecía ahora, entre los pedagogos modernos, otra dificultad asociada al proceso natural del desarrollo físico e intelectual de los estudiantes. Las clases de gramática, tal como se dictaban en las escuelas, eran repetitivas en método y carentes de sentido en contenido, y sometían al niño a ejercicios que contradecían su aprendizaje progresivo. Al explicar los principios del método, Albert Pettigrew, un graduado norteamericano, en su tesis sobre el pestalozzianismo en Estados Unidos, siguiendo la línea intuitiva de principios del siglo XX, afirmaba que “en cada área del conocimiento, la instrucción debía empezar con los elementos más simples, siguiendo el desarrollo gradual del niño, esto es, mediante una serie de pasos que psicológicamente están conectados”.³⁶⁰ La observación, o percepción sensorial, según subrayaba Pettigrew, era la base del aprendizaje. El niño podía aprender de una forma más rápida las características de un objeto viendo sus imágenes, es decir, a partir de la observación real. Esta última conducía a una “impresión sensorial”, siempre conectada con el lenguaje. Pero si eso sucedía con los objetos, el aprendizaje del lenguaje tenía otra base. Dada la imposibilidad de observar los elementos de la lengua en la naturaleza, las palabras se aprendían mediante la conversación. De allí, la contradicción de enseñar el lenguaje usando libros o reglas gramaticales desvinculadas de la práctica de percibir sensorialmente los sonidos lingüísticos.

La concepción sobre la progresión intelectual del niño también consideró los criterios positivistas de Herbert Spencer, determinantes para el pensamiento educativo mexicano. Para Spencer los métodos de aprendizaje debían seguir el mismo camino que ha seguido la humanidad: “las verdades [...] han sido deducidas de los objetos materiales, y presentárselas al niño de un modo concreto es hacérselas aprender como las ha aprendido el género humano”.³⁶¹

³⁵⁹ Díaz Covarrubias, “*La instrucción pública en México*”, XL.

³⁶⁰ Albert Pettigrew Elliot, “Pestalozzi and His Principles as Exemplified in American Methods of Teaching.”. *Dissertations, Theses, and Masters Projects*, (1920) : 1-38, en especial 8 <https://dx.doi.org/doi:10.21220/m2-qj95-hs15> (fecha de acceso : 18 de noviembre de 2022). Sin ser consciente de ello, este graduado repite uno de los enunciados arquetípicos del método racional, cuyo esquema matemático se trasluce en cada una de sus líneas. Oscar Saldarriaga ha sostenido una hipótesis al respecto: los enunciados o conceptos de la Gramática general, tras el debate de la Cuestión de Textos, quedaron separados de su matriz filosófica, pero sobrevivieron en forma pedagógica, es decir, como un enunciado de nivel técnico, como método, -tal como se enuncia en esta cita de 1920. Esta es otra pista que ayuda a explicar la coexistencia -y la acomodación- de enunciados de la Gramática General bajo la nueva Gramática científica: los saberes (o disciplinas) escolares fueron el espacio donde se pudieron integrar como “técnicas de enseñanza” que, aunque incompatibles en el plano epistemológico, podían ensamblarse como métodos pedagógicos para distintas asignaturas, pero en especial, para la Gramática. Ver: Oscar Saldarriaga, “¿Pedagogía tradicional o pedagogía moderna? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930” en *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2003) 75-78.

³⁶¹ Herbert Spencer, *La educación intelectual, moral y física*, (México: tipografía de Filomeno Mata:1891), 133.

Y si los “hechos elementales de las ciencias exactas se aprenden ahora por intuición directa”³⁶² la preparación para el lenguaje iniciaba con métodos orales, pues era obsoleto “el sistema de instruir por medio de reglas”.³⁶³ Con base en estas ideas, Rébsamen y el círculo de pedagogos resolvieron el problema que significaba la Gramática proponiendo, en su lugar, el aprendizaje práctico de la Lengua Nacional.

Con respecto a la lectura y escritura, la decisión de enseñarlas simultáneamente respondió, según Carmen Ramos, a una propuesta original de Rébsamen de reunir todo en una sola asignatura, pese al proceso secuencial que en el fondo implicaba el aprendizaje de la lengua: “enseñanza objetiva, lenguaje, escritura, lectura.”³⁶⁴ Esta era una secuencia derivada, de nuevo, de las nociones spencerianas sobre la evolución humana que Ramos resume así: “De acuerdo con Herbert [Spencer], la humanidad ha seguido una evolución que parte de la observación del fenómeno, a su nombramiento, para llegar a la representación gráfica y finalmente a la traducción de esa representación”.³⁶⁵ Surge de aquello, de la propuesta de Rébsamen, la explicación de integrar la Lectura y la Escritura a la disciplina de Lengua Nacional. Se buscó con ello, que las palabras se aprendieran partiendo de la percepción del objeto. Primero las cosas y luego las palabras, tal como lo proponía el modelo pestalozziano.

La asociación entre cosas y palabras era una relación que no se establecía en las escuelas mexicanas y no se estableció sino años después, cuando se crearon las Escuelas Normales para formar profesores especialistas en el método. Desde el plan de estudios inicial los alumnos-maestros tomaban clases para instruirse en el saber de la pedagogía, que incluía las nociones de la enseñanza intuitiva y el uso del método objetivo. Por ejemplo, la Escuela Modelo de Orizaba, primera Escuela Normal a cargo del pedagogo Enrique Laubscher, introdujo en su plan de estudios la asignatura de Psicología y Lógica en la que se veía: “1. La enseñanza objetiva en la escuela primaria. 2. Principios que deben guiar al maestro en la disposición de las materias de

³⁶² Spencer, *La educación intelectual*, 132.

³⁶³ Spencer, *La educación intelectual*, 127.

³⁶⁴ Enrique Rébsamen, citado en Carmen Ramos Escandón, *Enrique C. Rébsamen. Ideólogo educativo*, (1977): 72-92, en especial 82. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/7990/2/anua-lpag72-92.pdf> (fecha de acceso: 3 de febrero de 2023). Aunque la fundamentación epistemológica de Spencer es, sin duda, de procedencia experimental, sus enunciados educativos -al menos como fueron traducidos y divulgados en las polémicas públicas-, coinciden formalmente con los de la Gramática general. Muy pocos intelectuales, tanto mexicanos como colombianos, se percataron de las diferencias de fondo. Pero de nuevo, la pedagogía y las disciplinas escolares configuraron un campo de aplicación donde los debates teóricos se conciliaban o se diluían. Saldarriaga llama a este fenómeno, una “conciliación ilusoria de incompatibles”:

³⁶⁵ Ramos Escandón, “Enrique C. Rébsamen”, 82.

enseñanza. 3. Los medios de la enseñanza objetiva: a) Presentación de los objetos in natura. b) El uso de estampas. c) Descripciones vivas.”³⁶⁶ Entre tanto, los estudiantes-maestros de la Escuela Normal de Veracruz, tomaban Pedagogía cuyo programa incorporó temas como “La base psicológica de la enseñanza intuitiva. La cosa y su nombre. La invención del camino natural”, o “La representación de los objetos por medio de la descripción. Principios generales acerca del fin de la enseñanza intuitiva”.³⁶⁷ De acuerdo con estos datos, la formación de los maestros contempló el método pestalozziano, pero, a propósito de sus líneas interpretativas, lo que se ve es la convergencia de la enseñanza intuitiva y el método objetivo. Para la enseñanza de la lengua, esto significó, primero, atender a la percepción sensorial que evocaba de inmediato las palabras para llamar a los objetos o para nombrar sus características (enseñanza intuitiva) y, segundo, focalizar la atención en los objetos y en cómo inscribían sus rasgos en la mente del niño para activar, a continuación, las palabras (enseñanza objetiva). Probablemente la decisión de conciliar los dos enfoques fue posible, porque, en todo caso, ambos sostenían la idea de un aprendizaje práctico de la lengua y descartaban el método memorístico y normativo con el que tradicionalmente se enseñaba la gramática.

Acerca del método pestalozziano y los contenidos gramaticales, el debate sobre la gramática resurgió en el Congreso de 1889, pero esta vez se usaron otros argumentos para censurarla:

La escuela moderna tiene bastante razón, porque fácilmente puede comprenderse que la variedad de materias que exige, no fatigan tanto al niño como enseñándosele de un modo rutinario la gramática, la aritmética y la urbanidad, sin que pudiera comprender la utilidad de estos ramos, y con lo que no seguía sino fastidiarla. Esta forma antigua que se limitaba á que el niño únicamente aprendiera de memoria, sí produce la indigestión intelectual, mientras, que una gran variedad en las materias, metódicamente enseñadas y en una forma atractiva y conveniente produce excelentes resultados.³⁶⁸

La utilidad del conocimiento fue una idea recurrente en los discursos de los científicos mexicanos, especialmente en los de aquellos intelectuales de la educación que buscaban el progreso de la nación por cuenta de la enseñanza práctica y del ejercicio eficaz. Figuran aquí, de nuevo, los planteamientos spencerianos que le otorgaban un valor a los conocimientos con base en su utilidad. Un conocimiento tenía un valor en tanto que era útil para un determinado fin. Y

³⁶⁶ Juan Zilli, citado en Ramos Escandón, “Enrique C. Rébsamen”, 85 y 86. Hay que precisar que el significado de “Psicología”, en Pestalozzi se asociaba a los procesos lógicos, y no remitía al sentido biológico que caracterizó a la psicología experimental; la cual, desde 1870, con Wundt, se ocupaba de la fisiología del sistema nervioso.

³⁶⁷ Enrique Rébsamen, citado en Ramos Escandón, “Enrique C. Rébsamen”, 91.

³⁶⁸ Debates del Primer Congreso, 160.

la utilidad, según Spencer, se traducían en “la cuestión esencial [...] de cómo vivir. No solamente cómo poder vivir en el sentido material de la palabra, sino en el de su más lata significación”,³⁶⁹ es decir, cómo comportarse, cómo tratar el cuerpo y el espíritu o cómo educar a la familia. Spencer sugería organizar los planes de estudio sobre esta utilidad, adicionando asignaturas que abarcaran los conocimientos más valiosos, y esos eran invariablemente “los científicos”. Si bien en la antigüedad se le reconocía a la gramática la capacidad para mejorar la memoria, su aporte en el desarrollo de las facultades científicas, según Spencer, era prácticamente nulo: “el más completo conocimiento del significado de las palabras no puede enseñar a hacer deducciones acertadas con respecto a las causas y sus efectos”,³⁷⁰ requisito indispensable para el pensamiento científico. Las conclusiones sobre los hechos, derivadas de la observación, era un procedimiento que la gramática no contemplaba en su método de enseñanza, característico por transmitir reglas elaboradas por una autoridad. Ante esto, la deducción propia del niño quedaba anulada; una razón más para sustituir la Gramática castellana por el estudio de la Lengua Nacional que ofrecía el saber práctico del lenguaje.

Con respecto a la utilidad, la propuesta original de Pestalozzi consideraba, sin embargo, que el conocimiento es útil en la medida en que permite avanzar en el desarrollo de las facultades mentales siguiendo un orden natural y lógico. Y al estar el lenguaje en permanente conexión con la observación, con la percepción sensitiva, se hace indispensable para el aprendizaje, por lo que su utilidad es incuestionable. La idea de los pedagogos mexicanos sobre el aprendizaje del castellano en las escuelas se asoció al uso del método más seguro, rápido y eficaz para garantizar el dominio de la lengua materna a corta edad y, por esta vía, del resto de las virtudes científicas. Este dominio comenzaba por la oralidad.

Las escuelas de párvulos, que se crearon en 1882 con Joaquín Baranda como ministro, y que luego se vincularon a las escuelas normales en forma de escuelas anexas, fueron las encargadas de implementar el esquema conversacional para desarrollar facultades lingüísticas en los niños, mientras que los niveles de primaria, más avanzados, se concentraron en los procesos de lectura y escritura de la Lengua Nacional. Se pretendía que el castellano, con sus sonidos y sus letras, fuera la lengua de contacto permanente con las percepciones que luego serían

³⁶⁹ Spencer, *La educación intelectual*, 19.

³⁷⁰ Spencer, *La educación intelectual*, 104.

expresadas en forma de palabras escritas. La asignatura de “Lengua Nacional” del primer año escolar, que figuró en los planes de estudio de la última década, reflejó esta dinámica:

Ejercicios preparatorios para la enseñanza de la escritura y la lectura con el carácter de educativos de oído y de los órganos vocales, así como de la vista y de la mano. – Enseñanza simultánea de la escritura y lectura, recomendándose el método de las palabras normales. – Los niños deben llegar en este curso al conocimiento de las letras manuscritas é impresas, minúsculas y mayúsculas y adquirir alguna destreza en la escritura de las palabras y frases cortas al dictado y en la lectura mecánica de cuentecitos. – Descripción de estampas y ejercicios de lenguaje. – Recitaciones. – Clase diaria.³⁷¹

Enseñar a leer y escribir suponía enseñar a afinar los sentidos, según la interpretación corriente de Pestalozzi. Todo el proceso iniciaba con la recepción de información a través de los canales sensoriales. Por eso el contacto con los objetos constituía la base de posteriores caracterizaciones de la realidad. Pero era a través de la exploración y el conocimiento del cuerpo como se sensibilizaban los canales. Preparar al estudiante para la lectura y la escritura requería ejercicios que involucraban aprender a escuchar y diferenciar los sonidos de la lengua, modular la respiración, disponer los órganos vocales para la articulación de los sonidos del habla, distinguir visualmente tamaños en los caracteres escritos o ejecutar movimientos sutiles con las manos para realizar trazos finos. Se partía de lo que el niño tenía a su disposición y de lo que le era familiar, empezando por su cuerpo. De allí que, luego del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y los dos Congresos de Instrucción Pública, se incluyera en las escuelas primarias la asignatura de Gimnasia y, más adelante, la de Ejercicios militares para los niños, bajo el supuesto de que los ejercicios corporales complementaban el progreso intelectual. Esta parece ser, en mi opinión, una incorporación de las ideas que Spencer proponía en su *Educación intelectual, moral y física*, que fue, a todas luces, su libro más difundido en los países hispanoamericanos.

A este respecto, las Escuelas Normales hacían lo suyo preparando a los y las normalistas en el conocimiento integral del niño a través de asignaturas como Psicología o Antropología pedagógica que enseñaban temas sobre “los órganos vocales y su mecanismo”, “las sensaciones, su formación y clasificación” o “el mecanismo de la audición. Intensidad, tonalidad y timbre de las sensaciones sonoras.”³⁷²La importancia de entender el cuerpo del niño y sus procesos de percepción se acentuó a finales del Porfiriato, cuando el método objetivo pareció tener un pequeño giro, desplazando su atención del objeto a la sensación. El plan de estudios de la Escuela Normal de Profesoras reflejó la nueva disposición al dedicar una clase al estudio de las Nociones

³⁷¹ Debates del Primer Congreso, 86.

³⁷² Enrique Rébsamen, citado en Ramos Escandón, “Enrique C. Rébsamen”. 85 y 86.

de anatomía y fisiología. Lo mismo sucedió con la Ley de Educación Primaria de 1908 cuando decretó el Ejercicio gradual y metódico de los sentidos y de la atención.³⁷³

En relación con ello y siguiendo el principio de familiaridad, el desarrollo del lenguaje se sostiene, según Pestalozzi, por la habilidad de reconocer y expresar con palabras todo lo que el niño ve, escucha, toca, huele o saborea. Es un proceso que Pestalozzi llamó "intuición sensitiva" y que se llevaba a cabo por medio de la percepción que tiene el niño de objetos concretos. Las interpretaciones actuales sobre el modelo pestalozziano de P. Mesquida et al, permiten entender el papel de los sentidos en el aprendizaje de las palabras:

Pestalozzi afirma la importancia de "el tacto" en relación con los objetos, en la medida que el niño puede "sentirlos" concretamente y establecer conexiones entre las palabras. Además, cree que las palabras puestas al lado de la imagen de los objetos, ayudan al niño a aprender a leer y escribir."³⁷⁴

Sumado al tacto, la vista era relevante porque en la mayoría de los casos la aproximación a los objetos sucedía por medio de imágenes y no por contacto directo. Allí, al igual que el objeto, las imágenes transmiten impresiones sensitivas que se registran en la mente del niño a través de la vista y las palabras que refieren a la imagen. De acuerdo con este proceso y las formas de adoptar el modelo, los pedagogos mexicanos privilegiaron la lengua en la enseñanza del conocimiento lingüístico, mientras descartaron la gramática y sus reglas por no ajustarse al método pestalozziano, ni coincidir con los planteamientos spencerianos que regularon la organización de la instrucción en las escuelas primarias. Sobre este aspecto, el caso colombiano es contrastivo porque el uso del método condujo, justamente, al sostenimiento de la gramática como saber lingüístico elemental para el desarrollo de las facultades de la infancia y la juventud.

Si bien en Colombia la difusión de los Manuales de Lecciones de cosas de la editorial Appleton de New York fue determinante en la adopción del método pestalozziano en su versión norteamericana, como ya se mencionó, también hubo una fuerte inclinación a implementar la enseñanza intuitiva, derivada del vínculo establecido entre el método y el sensualismo de Destutt de Tracy cuya base gramatical provenía de los planteamientos de la Gramática General y la Lógica de Port Royal. En la medida en que el proceso intuitivo focalizaba la atención en la

³⁷³ Dublán y Lozano, " *Legislación mexicana*", 742.

³⁷⁴ P. Mesquida, F.I. Pereira & M.E. Bernz, "The Pestalozzi Method: Mathematics as a Way to the Truth", *Creative Education*, 8 (2017): 1088-1098, en especial 1094, <https://doi.org/10.4236/ce.2017.87078> (fecha de acceso: 20 de noviembre de 2022).

percepción sensorial y su permanente conexión con las palabras, los gramáticos colombianos privilegiaron, del método, el papel del lenguaje en tanto que representación del pensamiento y elemento central de la actividad intelectual. Pese a que el sensualismo fue replanteado en el mismo año que se introdujo el nuevo modelo pedagógico, los enunciados metodológicos de la gramática racional siguieron operando como marco para comprender de una forma particular la utilidad del método en el desarrollo de las facultades del niño, la enseñanza del lenguaje y el entendimiento del saber gramatical.

El Decreto de 1870 estableció en su segunda sección aplicar métodos de enseñanza que se ajustaran a las reglas recomendadas por la Dirección General de Instrucción Pública. Aunque se omitió la designación explícita, se sugería emplear métodos cuya exposición de los contenidos fuera gradual y sencilla, evitara el aprendizaje mecánico y permitiera a los estudiantes llegar a sus propias deducciones. En muy pocas instrucciones se resumía parte fundamental de las bases pestalozzianas:

Art. 62. En la designación de los métodos de enseñanza, la Dirección jeneral de instrucción pública deberá tener por base las siguientes reglas:

1ª. La exposición ha de ser sencilla, lójica i correcta;

2ª. No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a espensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico;

3ª. Debe tenerse presente que la intelijencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende.

Art. 63. Las materias de enseñanza se dividirán en cursos progresivos, distribuidos de manera que los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje, sin que sea permitido hacer alteración en favor de ningún individuo, ni dar la preferencia a una materia sobre otra, ni entrar en operaciones forzadas del espíritu contrarias al desarrollo natural de la razón.³⁷⁵

Con estas directrices, el aprendizaje de las escuelas primarias inauguró nuevas visiones sobre las capacidades de los estudiantes, las responsabilidades de los maestros y la importancia del medio. Al desempeño activo de los niños en la producción de conocimiento se sumó la rigurosa labor de los maestros de proponer ejercicios inductivos valiéndose de objetos o imágenes de objetos para estimular los sentidos de los aprendices. Todo, en el marco de una política educativa que buscó dejar atrás los métodos del modelo lancasteriano.

³⁷⁵ Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870. Ver Jaime Jaramillo Uribe, "Decreto Orgánico".

Pese a que la implementación formal de los principios pestalozzianos se estableció a partir de 1872, cuando se difundieron en las Escuelas Normales como método de enseñanza para las escuelas primarias, hubo un antecedente importante para la gramática como disciplina escolar protagonizado por el pedagogo José María Triana.³⁷⁶ Su interés en los procesos de aprendizaje de la infancia y su afición a los temas del lenguaje lo llevaron a implementar el método pestalozziano, antes de 1850, para mejorar las clases de gramática en las Escuelas Normales regidas en ese momento por los preceptos lancasterianos.³⁷⁷ De hecho, Triana elaboró un *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de gramática castellana, según el método de Pestalozzi*, en el que aparecían los procedimientos mediante los cuales se debía instruir a los niños en gramática, esencialmente, desde dos puntos de vista, como los llamó el mismo Triana: “1°. El interior ó fondo de la lengua, la significación [...] 2°. El exterior ó el material, ó la forma del lenguaje, que comprende los signos convencionales, destinados á pintar los objetos i las ideas, i la manera de emplear ó modificar estos signos representativos”.³⁷⁸ Cada perspectiva contemplaba una serie de ejercicios dirigidos a denominar los objetos, encontrar sus cualidades o describir sus relaciones, para trabajar sobre el significado; y para explicar la “forma del lenguaje” se sugerían ejercicios enfocados a reconocer desde los sonidos simples (vocales y consonantes) y compuestos (silabas) de la lengua hasta las partes del discurso que componen las frases. Así, por ejemplo, la práctica sobre las preposiciones, que comienza estableciendo las relaciones entre los objetos, consideraba tres ejercicios:

1°. Sobre las relaciones de las cosas, se hacen preguntas para expresar las relaciones simples, como estas: al lado, delante, detrás, etc. Aquí comienza el uso de las preposiciones. Se distinguen también las relaciones de posición ó de lugar como: en, sobre, etc.

2°. Hacer observar muchos objetos que tengan una misma relación. Ejemplo: la cabeza está sobre el cuello, i el cuello sobre el tronco, el tronco sobre los muslos, etc.

3°. Hallar muchas relaciones de un mismo objeto. Ejemplo: la nariz está sobre la boca, debajo de la frente, entre las mejillas.³⁷⁹

³⁷⁶ José María Triana (1792-1855) fue uno de los primeros pedagogos colombianos. Como maestro implementó el sistema de enseñanza mutua en el primer colegio de enseñanza primaria en el país. Publicó varios manuales para las escuelas primarias por encargo de la Dirección General de Instrucción Pública.

³⁷⁷ Olga Lucía Zuluaga. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. (Medellín: Universidad de Antioquia- Centro de Investigaciones Educativas (mimeo), 1978): 102.

³⁷⁸ José María Triana, *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de gramática castellana, según el método de Pestalozzi*, (Bogotá: s.n., 1846), 2, <https://www.bvfe.es/es/directorio-bibliografico-de-gramaticas-tratados-gramaticales-historia-de-la-lengua/21367-manual-que-deben-tener-presente-los-profesores-de-las-escuelas-para-la-ensenanza-de-gramatica-castellana-segun-el-metodo-de-pestalozzi.html> (fecha de acceso: 9 de marzo de 2023).

³⁷⁹ José María Triana, *Manual que deben tener presente los profesores*, 3,

Para Triana, la enseñanza de la gramática era posible porque la propuesta de Pestalozzi permitía que los niños descubrieran las reglas a través de ejemplos, formaran ellos mismos las definiciones y aplicaran lo que habían aprendido usando ejemplos variados. La idea, según este pedagogo, era que los alumnos aprendieran más que las palabras y se instruyeran en las funciones y las relaciones existentes entre ellas, es decir, conocimiento gramatical. No queda duda de que Triana, con los ejercicios planteados en este Manual, haya sido el precursor del análisis gramatical como rasgo distintivo de la gramática escolar en Colombia. Práctica que se replicó y complejizó posteriormente con la intervención de los gramáticos en el sistema escolar y con las instrucciones de los Manuales de “Lecciones de cosas” que provenían del extranjero. Que la implementación del método en esta época haya tenido éxito o no, es menos importante aquí, frente al hecho de que la propuesta de Triana significó, de modo solitario por las precarias condiciones en que debió trabajar, el inicio de una forma de enseñar gramática determinada por el método pestalozziano, que aseguró su permanencia en las escuelas. Este antecedente se convierte, así, en uno de los argumentos que constata la configuración de la gramática escolar en Colombia vinculada directamente con la adopción de la nueva pedagogía.

Avanzado el siglo, y luego de la reglamentación de 1870, el método se implementó siguiendo ciertas directrices. En algunos planes de estudio de las Escuelas Primarias y las Escuelas Normales figuraban asignaturas en las que se enseñaban Lecciones objetivas, análogas a las Lecciones de cosas de las escuelas mexicanas. Además, se definió la ruta metodológica que se debía aplicar.³⁸⁰ No obstante, en Colombia, la tendencia fue la de entender el método como una ciencia pedagógica que se utilizaba en todos los ramos de la escuela, más no como una materia que permitía conocer los objetos de la naturaleza, según las alternativas interpretativas que la investigadora Roldán ha establecido para México. Al inicio, las Escuelas Normales incluyeron asignaturas como Anatomía, fisiología e higiene que suponía instruir a los maestros en el funcionamiento del cuerpo y la exploración de los sentidos, pilar del método intuitivo; y luego, en 1904, se introdujo la materia de Pedagogía y Metodología (teórica y práctica) que, por su nombre, se estima que era un estudio de los principios del método aplicados a la enseñanza. Al lado de la Gramática, el propósito era adaptar la nueva pedagogía para que los estudiantes

³⁸⁰ Algunas escuelas, como las rurales, incluyeron “Lecciones objetivas” en su plan de estudios, según lo estableció el Decreto 491 de 1904. En la sección elemental del primer año se lee: “Lecciones objetivas – estas lecciones versarán sobre objetos que los niños conozcan por estar en íntima relación con ellos, como los muebles y útiles de la escuela, los vestidos más usuales y los animales domésticos más útiles al hombre, y en ellos se desarrollarán principalmente las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, estado y procedencia de los objetos, previo desarrollo de la noción de los sentidos”. Ver Decreto 491 de 1904.

asociaran las cosas con las palabras y, sobre todo, llegaran a deducir abstracciones de la lengua como clases de palabras, las relaciones entre ellas y sus funciones dentro de la oración. Algunos artículos publicados en el diario pedagógico *La Escuela Normal* instruían a los maestros a este respecto. Por ejemplo, uno de los textos del pedagogo Martín Lleras, enseñaba el orden en el que debían enseñarse las categorías gramaticales. Después de presentar la interjección, la clase de lengua sobre el sustantivo se planteaba de esta forma:

En seguida trátase del sustantivo. Probablemente él derivó su origen de la interjección, cuando el hombre trató de hacer abstracción de la sensación de que se sentía animado, y de nuestra tendencia a imitar con el sonido los objetos del mundo físico que se nos presentan. Hágase, pues, que los niños designen las cosas que conocen con los nombres que saben. Dígaseles igualmente cuál es el nombre gramatical que corresponde a la clase de palabras a que pertenecen las que acaban de enunciar. Una vez que saben su nombre, póngaseles algunas frases para que en ellas distingan los sustantivos, cerciorándose siempre de que conocen la significación de las palabras que como tales designen. Déseles la definición gramatical del sustantivo repitiéndola o haciéndola repetir hasta que la sepan de memoria; y como ejercicios mándeles que formen listas de palabras de la que pertenecen a esta familia, con expresión de su significado.³⁸¹

Con respecto al lenguaje, el método pestalozziano indicaba, antes que nada, el contacto con el objeto a través de los sentidos. El nexo de estos últimos con el lenguaje implicaba una operación simultánea, la de crear una idea representada con un signo (palabra). No había proceso de memorización porque de entrada se descarta el conocimiento arbitrario. La particularidad que presenta la instrucción de Lleras es ir más allá de la designación de las cosas con palabras para entrar en el terreno formal del lenguaje. Decir el nombre gramatical de una palabra (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) es una manera de afirmar que el niño está en capacidad de realizar otro tipo de operaciones abstractas. La práctica de reunir las palabras en siete o diez clases (análisis gramatical) implica ejercicios de comparación, transformación, etiquetamiento, clasificación a los que no se llega por un análisis inductivo.³⁸² Y de todos modos requiere de una base lingüística que se usa para adentrarse a niveles menos concretos que los sonidos, las letras o, incluso, las palabras. Si el aprendiz ha logrado afirmar que “manzana” es un sustantivo es porque previamente ha asociado “manzana” a la fruta-objeto o fruta-imagen. Debe valerse del mismo lenguaje, adquirido con anterioridad, para designar las palabras atendiendo a una clasificación

³⁸¹ Martín Lleras, “De los idiomas”. *La Escuela Normal*, IV.113 (1872): 70-72, en especial 71.

³⁸² El número de categorías gramaticales varía según los planteamientos de cada autor y la lengua de que se trate. Antonio de Nebrija, por ejemplo, en su *Gramática de la lengua castellana* (1492) proponía siete categorías: nombre, pronombre, verbo, participio, preposición, adverbio y conjunción. Entre tanto, Andrés Bello, en su obra *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) clasificó las palabras en diez categorías, sumando a las de Nebrija el adjetivo, el artículo y la interjección.

abstracta. La directriz de Lleras parte del nombramiento de los objetos y enseguida interviene el maestro para indicar que esas palabras pertenecen a un grupo específico. Se trata de un proceso de categorización que, si bien opera sobre las palabras, alude a las realidades concretas, a las características de los objetos. Por eso, para que el niño entienda que esta o aquella palabra son sustantivos, antes debe haber identificado propiedades comunes entre los objetos representados con esas palabras. Por sí mismo, el niño no deduce que “manzana” es un sustantivo. El maestro es quien lo señala. Pero distinguir los sustantivos presentes en una frase, según la instrucción de Lleras, sí requiere de una operación mental que ya involucra información gramatical para deducir, por ejemplo, que “verde” no es un sustantivo porque no es una palabra que “significa y nombra las personas y las cosas.”³⁸³ Hay aquí un examen sobre los objetos y sobre el mismo lenguaje que se traduce en el análisis gramatical enseñado desde los primeros años de escolaridad para desarrollar facultades a la vez mentales y lingüísticas en los niños.

Para Lleras, el análisis y la composición constituían los ejercicios necesarios en el aprendizaje de una lengua. Estos ejercicios debían contemplar frases sencillas al inicio e ir aumentando la dificultad, de modo que “la síntesis o composición comprobará el análisis i al contrario [...] i se tendrá además la ventaja de que los niños aprendan la sintaxis prácticamente, que es el modo como es verdaderamente útil para las necesidades de la vida”.³⁸⁴ Bajo este principio, el análisis de las partes del discurso también comenzaba por las clases de palabras más fáciles de comprender hasta llegar a lo más complejo, por lo que el orden que sugería era el siguiente: interjección, sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre, artículo y adverbio. A la progresión en la dificultad se sumaba el saber acumulado porque era imposible realizar análisis del verbo sin haber entendido la noción del sustantivo. Concuera esta idea del aprendizaje progresivo con los planteamientos pestalozzianos sobre la enseñanza de contenidos ajustada al desarrollo natural de los niños. Sin embargo, en opinión de los gramáticos y pedagogos colombianos, el niño estaba dotado de otras facultades que le permitían cálculos más elaborados que solo designar objetos con palabras, es decir, trabajar con conocimiento abstracto como el de la gramática.

Es una particularidad del caso colombiano acoger el método de Pestalozzi y plantear otros alcances en el aprendizaje, sobre la base de concebir al niño con nuevas potencias mentales y validar el saber obtenido por una práctica distinta a la empírica. Si bien fue un planteamiento

³⁸³ Caro y Cuervo, “Gramática de la Lengua Latina”, 4.

³⁸⁴ Lleras, “De los idiomas”, 70 y 71.

que gradualmente tomó forma entre los intelectuales a lo largo de los últimos 20 años del siglo XIX, su origen se asocia a un episodio en particular: la introducción al país de nuevos marcos de pensamiento científicos y filosóficos cargados de ideas novedosas acerca del proceder intelectual de los individuos y de su relación con fuentes de conocimiento ajenas a su propia experiencia. Retomo aquí dos puntos que introduje en el capítulo anterior para señalar cómo se entendió el razonamiento científico entre los intelectuales colombianos de este periodo. Primero, la adopción del método -o al menos el vocabulario- de las ciencias experimentales, que implicaba una distinción entre *ideas objetivas* (provenientes del exterior del sujeto) e *ideas subjetivas* (originadas en el interior del sujeto). Ello condujo a pensar que, aunque el individuo podía llegar a conclusiones por sí mismo a partir de su vivencia con el medio, es decir, la observación, era sólo a través de cálculos internos con la información almacenada en la mente como se construía experimentalmente el conocimiento científico. Segundo, la idea de “lo subjetivo” como “pensamiento colectivo universal” dio lugar a introducir en la enseñanza, al lado de la *instrucción objetiva*, una *instrucción subjetiva* que permitía contrastar la experiencia individual -la sensación o intuición- con la experiencia ajena, es decir, la acumulada por los conocimientos científicos.³⁸⁵ Al conocimiento adquirido inductivamente por observación (experiencia individual) se opuso - como complemento necesario- aquel que se obtenía por deducción de las verdades provenientes de autoridades reconocidas (experiencia “social”). El conocimiento subjetivo era al que se llegaba por medio del silogismo deductivo en tanto que “era el modo de proceder del razonamiento científico”, cuando éste se entendía, según la ciencia experimental, como “razonamiento hipotético”.³⁸⁶

Para el método objetivo de Pestalozzi, que se encontraba en curso en las escuelas primarias y Normales, la introducción del método subjetivo -que se constata en los manuales norteamericanos distribuidos desde inicios de la década de los ochenta-, significó un cuestionamiento sobre los procesos de aprendizaje que derivó en un giro interpretativo y un cambio progresivo en la implementación del modelo. Por fuera de las reflexiones locales, los cuestionamientos del método también llegaron a través de los Manuales de Lecciones de cosas,

³⁸⁵ Oscar Saldarriaga, “Subjetividad/objetividad. Hipótesis para una lectura del “campo epistémico en Colombia-siglo XIX”. En *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*, editores Alejandro Sánchez et al, 79-117 (Bogotá: Universidad del Rosario, 2010), 85.

³⁸⁶ Saldarriaga “La apropiación de la pedagogía pestalozziana”, 54. Saldarriaga aclara que el concepto de “subjetivo” usado por estos autores remite al sentido que le dio Kant en su *Crítica de la razón pura*: es el conocimiento que produce el sujeto de razón en el proceso experimental: el sujeto es el que produce las hipótesis para explicar los fenómenos, puesto que estos “no hablan por sí mismos”. El debate entre las dos fuentes del conocimiento atestigüa que estos intelectuales gramáticos estaban conscientes de la ruptura epistemológica entre las ciencias racionales y las ciencias experimentales.

ingleses y estadounidenses, que explicaban cómo proceder según el modelo de Pestalozzi, atendiendo a aquella *Instrucción subjetiva*.³⁸⁷ Explicación que coincidió perfectamente con las nuevas filiaciones científicas de la élite de pedagogos y que legitimó, de nuevo modo, la enseñanza de la gramática en los niveles escolares.

Si José María Triana explicó la posibilidad de enseñar gramática valiéndose de los procesos inductivos que proponía el método pestalozziano, el planteamiento de la Instrucción subjetiva que incorporaba al método el razonamiento deductivo apuntaló la capacidad del aprendiz para elaborar un tipo de conocimiento abstracto como el de la gramática. Inductivamente los niños aprendían las palabras y sus significados, y deductivamente comprendían las reglas gramaticales que regían la lengua. El punto de encuentro entre un procedimiento y otro no fue otro que el análisis gramatical que, como ya se expuso, operaba con información abstracta sobre la pertenencia de las palabras a determinadas categorías gramaticales y, a su vez, con el reconocimiento de características de los objetos representadas en una palabra que, además de designar al objeto, también era una categoría gramatical. Es el análisis gramatical, en sí mismo, el que explica cómo funciona el lenguaje y cómo se conectan las palabras con las cosas. Este análisis se postula, entonces, como el método que sostiene la enseñanza de la gramática en los primeros años de escolaridad y define para ella uno de los rasgos distintivos que la convierten en disciplina escolar.

Ahora bien, en la apropiación colombiana del método pestalozziano, especialmente para la enseñanza de la gramática, también fue determinante la Gramática General y Razonada. Como régimen de verdad sobre el carácter representativo del lenguaje, y en relación con el método, resaltó de este el proceso de percepción sensorial vinculado al lenguaje. Esto conllevó desarrollos emparentados entre la versión alemana del pestalozzianismo que aludía al método intuitivo y que funcionó en paralelo con el método objetivo o las Lecciones de cosas anglosajones. La Gramática General había llegado al país por medio del sensualismo de Destutt de Tracy, consignado en su obra *Elementos de Ideología*. En el sensualismo se reflejaron los principios de la Gramática General, que expliqué en el capítulo dos, acerca de la relación transparente entre la idea y el signo en la medida que “los objetos se representan como ideas, las ideas representan (son signos) las cosas, las palabras son signos de las ideas.”³⁸⁸ Esta era una relación presente en los planteamientos

³⁸⁷ Saldarriaga “La apropiación de la pedagogía pestalozziana”, 54. Uno de los manuales más difundidos fue: James Johonnot, *Principios y práctica de la enseñanza*. (Nueva York: D. Appleton y Cía., 1887) (Primera edición de 1878).

³⁸⁸ Saldarriaga “La apropiación de la pedagogía pestalozziana”, 48.

pestalozzianos que explicaban el paso de la percepción de los objetos a la enunciación de la palabra mediada por la representación.

Para el caso de la enseñanza del lenguaje se ve en los Manuales del método objetivo alusiones repetidas a la representación. Norman Calkins, norteamericano, autor de uno de los Manuales más difundidos en Colombia, mostraba cómo operaba el proceso: "Siempre que se quiera enseñar una palabra o término nuevo, debe mostrarse o enseñar primero la cosa o idea que la palabra representa y de la que esta es un mero signo, y hacer que el niño comprenda aquella antes de sugerirle esta."³⁸⁹ Con esta claridad, Olga Zuluaga y Oscar Saldarriaga trazaron un vínculo entre el método intuitivo y el sensualismo de Destutt de Tracy. A partir de sus hallazgos sobre la coincidencia entre la concepción de la intuición y las relaciones de la idea con la sensación plantearon que el sensualismo había sido fundamental en la construcción del método objetivo, como lo describe Zuluaga:

Esta relación de las ideas con la sensación se encuentra también en procedimientos pedagógicos que se difundieron a partir de las ideas de Pestalozzi. Y no solo la relación de las ideas con la sensación, sino además la de las palabras con las cosas. Si las palabras representan nuestras ideas, la forma de utilizar el lenguaje en la enseñanza debe seguir aquel mismo procedimiento que siguieron las palabras para convertirse en signos de nuestras ideas.³⁹⁰

Pensar el vínculo entre estas dos propuestas es importante porque muestra que el uso del método intuitivo para la enseñanza de la Gramática se mantuvo fuertemente permeado por los postulados de la Gramática General. Es decir que cuando las ideas pestalozzianas llegaron a Colombia, casi 50 años después de la Gramática General, ya había un terreno muy adelantado en la comprensión de la Gramática como disciplina y como método de enseñanza. A la Gramática General debe vincularse el análisis gramatical, porque es ella la que explica el proceso de la representación, es decir, la relación de las cosas, las ideas y las palabras; al tiempo que revela la naturaleza gramatical de las mismas palabras. Entre tanto, el análisis gramatical conecta la experiencia del aprendiz con el medio y le enseña a pensar la realidad con los principios de la gramática.

³⁸⁹ Norman Calkins. "Sistema de enseñanza objetiva. Introducción al desarrollo de este sistema, con aplicación a los maestros de escuela y a los padres de familia" *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, I. 3 (1868): 209- 217, en especial 212.

³⁹⁰ Zuluaga, " *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica*", 97.

El análisis se origina en la práctica pedagógica de la enseñanza de la gramática, toma referentes de la Ciencia gramatical, pero es netamente un producto de la escuela para la enseñanza de lenguas. A diferencia del caso mexicano, los gramáticos colombianos incluyeron el análisis en las clases de Gramática desde que se creó el sistema escolar como política educativa del Estado-nación y lo asumieron como el método más eficaz para enseñar el castellano.

Comentarios finales

La presencia de la gramática en las escuelas en Colombia y México, desde finales del siglo XIX hasta los inicios del siglo XX, permite rastrear momentos de emergencia, transformación y consolidación. Ambos casos coinciden temporalmente con la aparición de la Gramática escolar como parte del proyecto nacional en el que se estructuró un sistema educativo dirigido por instituciones estatales y con propósitos definidos. Al ser parte de un plan de estudios, la gramática se concibió, en el inicio, como una disciplina con objetivos, métodos y contenidos propios que la diferenciaron de las demás asignaturas. Con las reformas educativas, la naturaleza de la disciplina cambió tomando rumbos distintos en cada caso. Mientras en Colombia hubo una tendencia a la consolidación en la que se mantuvo su estructura interna y se reforzó con componentes ortográficos, en México el contenido gramatical de la asignatura pareció mermar al transformarse desde el mismo nombre. La designación de "Lengua Nacional" mostró la preferencia por un estudio más práctico del español. Ya para inicios del siglo XX, la disciplina había adquirido otro carácter al integrarse con otras asignaturas. Los contenidos gramaticales se incluyeron en los procesos de la lectura y la escritura, y la "Gramática" como tal quedó destinada a los niveles más avanzados, lo cual significó que, a pesar de que ya no figuraba como disciplina en los planes de estudio de la primaria, el conocimiento gramatical se mantuvo y, de hecho, adquirió más valor al ser parte de operaciones elementales como leer y escribir. Esto confirma la existencia de una gramática propia de las escuelas que no alude explícitamente a las abstracciones de las reglas gramaticales, sino que trabaja, en este nivel de primaria, con las partes más pequeñas de la lengua como sonidos, letras y palabras, que siguen siendo gramática porque son abstracciones, representaciones de la lengua. En efecto, hubo una estructura disciplinar que se rompió y dejó de ser una unidad, pero la esencia de la gramática escolar con sus ejercicios analíticos, en el caso de Colombia, se mantuvo articulada o fusionada con la lectura y la escritura.

El método pestalozziano fue clave en este proceso porque sus principios cambiaron la concepción sobre la enseñanza, el aprendiz y el maestro. Al privilegiar el "cómo" del aprendizaje,

el “qué” se sujetó a los nuevos procesos. En Colombia el método se puso en marcha, pero, la enseñanza de la Gramática se llevó a otras instancias que permitieron mantener el principio de la inducción (primero las cosas y luego las palabras) combinado con el cálculo deductivo (análisis gramatical). México, por su parte, sometió la enseñanza de la Gramática a la naturaleza experiencial del método, lo cual imposibilitó la coexistencia, pues los niveles de abstracción gramatical, tal como era concebido por los pedagogos, iban en contra del carácter experiencial del método.

En conclusión, si bien el mismo método pedagógico se adoptó en ambos países, ello no significó que los procesos de interpretación e implementación fueran similares. Al contrario, el desenvolvimiento político de cada país, el seguimiento de ciertas corrientes de pensamiento y el estado en el que se encontraban particularmente los estudios de la Gramática condujeron a adopciones o apropiaciones diversas del método pestalozziano. Los gramáticos colombianos buscaron en el método las estrategias para explotar el aprendizaje de la lengua y, sobre todo, de la gramática. Por ello, enfatizaron en los procesos de percepción y representación asociados directamente a la elaboración de conocimiento lingüístico. En cambio, los pedagogos mexicanos se concentraron en el contacto del niño con los objetos, es decir, en el proceso experimental, porque eran las posibilidades de construir conocimiento sobre el medio en general. Como quiera que hayan sido los desarrollos locales, es imposible pensar la enseñanza de los contenidos de la lengua y su evolución sin el uso del método pestalozziano adoptado, incluidas sus modificaciones o “mejoras”, como el más avanzado logro de la pedagogía entre 1870 y 1910.

Capítulo 4

Leer y escribir: una cuestión de método

Cuando Clemente Antonio Neve creó su *Método Neve*, una especie de dispositivo didáctico muy original destinado a la educación escolar, ignoraba que se adelantaba casi 20 años a la revolución pedagógica mexicana de finales del siglo XIX. El desestimado maestro nacido en México se proponía enseñar lectura, escritura, gramática y otras tantas disciplinas de la primaria, motivando a los niños a aprender “mediante la razón, pero más aún, mediante los sentidos.”³⁹¹ Su idea era materializar la enseñanza dándole ese toque práctico y entretenido que había tomado de los principios pestalozzianos, desafiando el modelo lancasteriano aún vigente. El *Método Neve* no se implementó en las aulas, hasta donde se sabe, pero este y otros materiales producidos para estudiantes y maestros, junto a su práctica en clase, marcaron el inicio de la educación moderna que tuvo como representantes a reconocidos pedagogos.³⁹² Clemente Neve, al igual de José María Triana en Colombia, no figuraron entre ellos, aunque su saber pedagógico bien pudo ubicarlos en esa nueva clase de intelectuales encargada de decidir el rumbo educativo de las naciones en formación: los pedagogos.

Como Neve, algunos entusiastas mexicanos y colombianos se aventuraron a elaborar cartillas o manuales para enseñar la lengua nacional bajo el modelo pestalozziano.³⁹³ Solo que la premura de alfabetizar a la población los condujo a concentrarse en las actividades más elementales: leer y escribir. Lo que se conocía como gramática quedó descartado. Claro, aparentemente porque, como lo señalaré, en tales actividades también hay cálculos abstractos propios de la gramática. En todo caso, lo cierto fue que a finales del siglo XIX y principios del XX enseñar a leer y escribir motivó la producción de libros escolares que, al ser un apoyo del saber lingüístico y pedagógico, impusieron “una distribución y una jerarquía de los

³⁹¹ Milada Bazant, *Caminos docentes. Entre abonos, injertos y venenos. Clemente Antonio Neve (1829- 1905)* (México: El Colegio Mexiquense, A.C, 2021), 243.

³⁹² La biografía histórica de Clemente Neve, elaborada por la investigadora Milada Bazant, relata episodios personales de este maestro vividos en un periodo de intensos cambios educativos que llevaron el sistema escolar a instancias innovadoras. A través de la vida de Clemente, Bazant muestra, entre otros, el ambiente escolar de la época en sus distintos niveles institucionales, cuyos intrínquilos beneficiaron la práctica docente de algunos, mientras invisibilizaron la de otros. Clemente Neve hizo parte de los segundos. Para esta interesante historia ver Milada Bazant, *Caminos docentes. Entre abonos, injertos y venenos. Clemente Antonio Neve (1829- 1905)*. (México: El Colegio Mexiquense, A.C, 2021).

³⁹³ Usaré indistintamente los términos “cartilla”, “libro de texto” y “manual escolar” para referir a estos libros escolares. Una clasificación de estos textos se encuentra en, Miriam Varela “Sobre los manuales escolares”, en *Escuela abierta*, 13 (2010): 97-14.

conocimientos”³⁹⁴, y establecieron parámetros metodológicos para el trabajo en clase. Si bien falta la originalidad en estos casos, dado que, como lo asegura André Chervel, “los conceptos enseñados, la terminología utilizada, la ordenación de rúbricas y capítulos, la organización del cuerpo de conocimientos e incluso los ejemplos empleados o los tipos de ejercicios practicados son idénticos”³⁹⁵, hubo en los contextos analizados unos cuantos textos cuya autenticidad justificó su publicación y recomendación para las escuelas.

Este capítulo se concentra en esos textos. Aquellos que en la historia de la gramática como disciplina fueron el instrumento que sirvió para institucionalizar los contenidos de la asignatura. Específicamente, se trata de cuatro: dos colombianos y dos mexicanos. Al compararlos, mostraré cómo la adopción compartida del modelo pestalozziano derivó en propósitos similares de educar a la infancia escolar en los fundamentos de la lengua, bajo los principios del pensamiento lógico y razonado y el contacto con los objetos del mundo. A su vez, señalaré cuáles fueron las distintas rutas metodológicas que se eligieron, en un caso y en otro, inspiradas en la interpretación del modelo de la que se apropió cada país. Para ello, describiré la trama conceptual sobre la que se edificó la estructura de los textos y analizaré cómo se llevaron a la práctica dichos conceptos, a partir de su comprensión.³⁹⁶

Como métodos de enseñanza, me interesa destacar en qué punto específico del modelo se enfocaron al entender la asociación objeto-palabra y, en consecuencia, qué ejercicios se adecuaron a dicho entendimiento. Y puesto que es imposible enseñar lengua sin contemplar abstracciones, especificaré cómo cada método puso al alcance de los niños esas abstracciones propias de los signos (letra, sílaba, palabra). Quizás sean estos últimos aspectos los más distintivos entre un país y otro, y entre los textos mismos.

³⁹⁴ Varela “Sobre los manuales escolares”, 99.

³⁹⁵ André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación* 295 (1991): 59-111, en especial 90.

³⁹⁶ Este tipo de estudios sobre los manuales escolares se ubica en lo que en la actualidad se denomina la *manualística*, un campo de investigación cuyo objeto de estudio es el libro escolar. Agustín Escolano, director del Centro de la Cultura Escolar (CEINCE) en España, la define como “una construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, y asociadas a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso en que se generan y aplican”. Ver Agustín Escolano, “Sobre la construcción histórica de la manualística en España”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, oct- dic., (2000): 67-79, en especial 67. A través del proyecto Manuales Escolares en España (MANES) coordinado por Gabriela Ossenbach desde 2006, pero existente desde 1990, se ha impulsado el desarrollo de esta línea investigativa en Europa y en América Latina. En Colombia, por ejemplo, el profesor e investigador Néstor Cardoso sigue los análisis de la manualística para examinar las ideas políticas plasmadas en algunos textos colombianos de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. En México, siguiendo más o menos el mismo periodo, las investigadoras Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma, trabajan histórica y comparativamente los libros escolares, bajo esta perspectiva de estudio. La segunda, ha concentrado su investigación especialmente en los textos de lectura y escritura mexicanos.

Diseñar un método de lecto-escritura innovador, como los seleccionados, indiscutiblemente requiere de un conocimiento científico avanzado. Por eso, también mostraré qué ciencias experimentales en específico se acogieron en cada método y hasta qué punto incidieron en su naturaleza. Allí, definitivamente hay marcadas semejanzas entre el caso colombiano y mexicano. Las diferencias, más bien, se plantean en el orden temporal de introducción de las ciencias a los países y de adopción a la pedagogía de la lengua. Mientras en Colombia hubo una introducción tardía de dichas ciencias, con respecto a México, pero rápidamente se integraron a los métodos de lectoescritura, en México la introducción fue temprana, siendo demorada su incorporación a la enseñanza de la lectura y la escritura. Una muestra más de por qué la educación comparada justifica contrastar la adopción de procesos u objetos educativos globales, ocurrida en diferentes contextos locales con desenvolvimientos propios.

El trasfondo de leer y escribir

Para responder de lleno y con coherencia a los objetivos de una enseñanza orientada por la pedagogía pestalozziana la élite intelectual de ambos países elaboró, seleccionó y distribuyó material didáctico, destinado a educar a maestros y estudiantes, colombianos y mexicanos, en los nuevos modos de aprender. De la selección y distribución se encargaron instituciones estatales especializadas y creadas para este fin. En Colombia, el Decreto de 1870 estableció que la Dirección General de Instrucción Pública debía garantizar que las escuelas contaran con textos específicos para las diferentes áreas de formación, además de destinar recursos necesarios para importarlos, traducirlos y adaptarlos al contexto educativo colombiano. En el artículo 9 del Decreto se lee:

Adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas; Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, i traducir i adoptar los mejores, o hacerlos traducir i adaptar a las escuelas de la República.³⁹⁷

Al hacerse responsable de educar al país el Estado-nación también se comprometió a proveer instrumentos de la más alta calidad, ya probados en países pioneros en prácticas

³⁹⁷ Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870. Ver Jaime Jaramillo Uribe, "Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870", *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional 5 (1980). s.p. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110> (fecha de acceso: 4 de marzo de 2024).

pedagógicas. Lo mismo sucedió en México, donde el sistema de enseñanza, a partir de la última década del siglo XIX, operó con materiales “perfeccionados” de modelos europeos, según lo afirmaron los pedagogos más reconocidos de la época. Allí, desde 1887, el control sobre la circulación de los libros de texto estuvo a cargo de la Junta Directiva de Instrucción Pública, entidad estatal que aprobaba y difundía textos con base en un dictamen recibido directamente de las escuelas Normales. Al aumentar la producción en la última década del siglo XIX, la labor se delegó a las academias de profesores de cada escuela Normal con el fin de formar catálogos que guiaran la decisión de directores y profesores de las distintas instituciones educativas. Sobresalió en este periodo la academia de la Escuela Normal de Veracruz, cuya Comisión de Dictamen evaluaba y publicaba sus resoluciones en el *Boletín de Enseñanza Primaria* que circulaba en todo el país.³⁹⁸

Sobre la elaboración destacaron como autores de los textos, pedagogos ilustrados en los avances de la ciencia.³⁹⁹ El campo de la lectura y la escritura se benefició, especialmente, de autoridades con vastos conocimientos en la materia, incentivadas por el mismo gobierno para diseñar libros con impronta local. Leer y escribir fueron las actividades intelectuales más apremiantes de este periodo porque de ellas dependía la formación en el resto de los conocimientos escolares, la comunicación con los hablantes de todo el territorio nacional y el progreso del Estado-nación. De modo que crear el mejor método de lectura y escritura, rápido y efectivo, se convirtió en un reto para los intelectuales del lenguaje. A este propósito sirvió el estudio progresivo sobre el aprendizaje del niño y la psicología infantil en general, que los pedagogos habían adquirido mediante la experiencia docente, las observaciones en escuelas alemanas o estadounidenses, o los manuales de enseñanza de la casa Appleton de Nueva York. Todos coincidieron en fundarse sobre un enfoque pestalozziano.

La gran producción de libros de texto para enseñar a leer y escribir a finales del siglo XIX y principios del XX⁴⁰⁰, siguió una trama conceptual en la que se fundamentaron los expertos, de

³⁹⁸ Lucía Martínez Moctezuma (2022), “Enseñar a leer en México: métodos y libros de texto, 1889-1940”. En *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*, (coords.) A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba, 175-201 (México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2022), 181.

³⁹⁹ También hay que destacar la labor pedagógica de algunos políticos de renombre interesados en transmitir ideas sobre la nación a través de libros escolares de su propia autoría. Fue una labor motivada, en Colombia y México, por la necesidad de crear textos escolares escritos por ciudadanos oriundos.

⁴⁰⁰ Para el caso colombiano, Néstor Cardoso registra más de 15 textos de lecto-escritura que circularon entre 1872 y 1917, de autores nacionales y extranjeros. Entre tanto, para el caso mexicano Milada Bazant documenta la presencia de no más de 10, solo de autores nacionales, al finalizar el siglo XIX. Ver, Néstor Cardoso, “Los textos de lectura en Colombia. Una aproximación histórica e ideológica 1872-1917”, *Revista educación y pedagogía* XIII, (2001): 131-142, en especial 137; Milada Bazant, *Caminos docentes*, 227.

acuerdo con los avances científicos. Pese a que los conceptos eran varios, solo unos cuantos definieron el carácter de los métodos, por lo que la fórmula consistió en delimitar una combinación base en torno a la cual se organizaba el resto de la trama. Para los pedagogos colombianos y mexicanos esa combinación consideró esencialmente tres grandes aspectos: la relación entre la escritura y la lectura, el elemento orgánico y el tipo de procedimiento o marcha a seguir.

La relación entre la escritura y la lectura

Pese a que no era una práctica novedosa, enseñar a leer y escribir simultáneamente en el siglo XIX se consideró un como un método *moderno* por oposición al viejo ejercicio de instruir primero en la lectura y posteriormente en la escritura. Aprender las dos habilidades al mismo tiempo, fue un principio entre la educación de los griegos y los romanos que solo se interrumpió al crearse la imprenta, y se restauró al finalizar el siglo XVIII.⁴⁰¹ Frente a la secuencialidad, aprender a leer y escribir en simultáneo ofrecía las ventajas del cultivo de las dos facultades a temprana edad y, en consecuencia, se lograba la rapidez en la anhelada alfabetización de los Estados-naciones en formación. El reconocido pedagogo Enrique Rébsamen, establecido en México desde 1883, respaldó los beneficios del principio de simultaneidad recordando que el método secuencial, aplicado en Alemania y Suiza hasta la segunda década del siglo XIX, tenía el efecto negativo de que “los habitantes instruidos, saben leer, pero no escribir”.⁴⁰² De allí que no se cuestionara la enseñanza simultánea que mostraba resultados satisfactorios en cuanto a altos índices de lectura y también de escritura.

Pero la enseñanza en paralelo planteaba tres variaciones en la relación de las facultades, que fueron precisamente lo que diferenció las propuestas de los pedagogos de la época: lectura-escritura, escritura-lectura y escritura-lectura mixta. La primera instruía al estudiante en escritura luego de haber proporcionado unos rudimentos en lectura, por lo que leer iniciaba con la letra impresa; la segunda enseñaba a escribir (trazar) las letras antes de emprender la tarea de leer letras o palabras, así que los niños leían su propia letra; la tercera combinaba la letra manuscrita con la impresa mientras se ejercitaba en la lectura. Elegir una propuesta u otra, tuvo de fondo

⁴⁰¹ María de los Ángeles Carpio, “Escritura y lectura: hecho social, no natural”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 13, 3, (2013). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300016 (fecha de acceso: 7 de abril de 2024).

⁴⁰² Enrique Rébsamen, *La Enseñanza de la escritura y Lectura. Guía metodológica* (México: Librería de la Viuda de C. Bouret, 1903), 18.

argumentos prácticos y/o científicos. Y el punto en el que estas propuestas se cruzaron con el modelo pestalozziano se asocia al tipo de apropiación (lecciones de cosas o enseñanza intuitiva) que hubo en cada uno de los países, Colombia y México, como lo mostraré enseguida.

El elemento orgánico

Cualquiera que sea el procedimiento para enseñar a leer y escribir, existe un elemento orgánico por el que se inicia, esto es, la unidad de la estructura de la lengua que se considera más simple para la percepción del aprendiz. El deletreo, método más antiguo, postulaba a la letra como el elemento base de la lectura. Daba a conocer cada letra a través de su nombre y no de su sonido para, posteriormente, combinarlas con otras letras formando sílabas. El inconveniente señalado a este método era la confusión que provocaba al exigir al niño deletrear las sílabas diciendo el nombre de las letras, en vez de pronunciar la sílaba como tal, de lo cual resultaba una unidad fónica irreconocible. Deletrear la sílaba *sí* requería del aprendiz producir *ese + i*, algo claramente alejado de la pronunciación real, la cual solo se lograba desaprendiendo el deletreo y aprendiendo el sonido de las letras en el marco de la sílaba.

El silabeo, o método silábico, plantea la sílaba como verdadero elemento de la palabra hablada. Allí, se aprende individualmente el sonido de las letras con el fin de construir sílabas. No hay deletreo. En un principio se enseñan las vocales y luego se combinan con consonantes formando sílabas, sin distinguir las letras que las componen. Mediante la enseñanza de otras combinaciones silábicas se van creando palabras y frases que incluyen las sílabas estudiadas anteriormente. Así “el niño alcanza el conocimiento de las consonantes sin necesidad de la enseñanza especial, y se evita la dificultad que nace de que sus nombres no son sus sonidos”.⁴⁰³ Aunque el silabeo fue sustituido por el fonetismo, el trabajo con la sílaba como unidad lingüística en la instrucción de la lectura, mantuvo su relevancia en la práctica de la lectura hasta finales del siglo XIX y principios del XX en Colombia y México. Ejemplo de ello en el contexto colombiano es el *Manual Objetivo de enseñanza de Lectura, Escritura y Cifras aritméticas* de Faustino Moreno, publicado en 1893, cuya propuesta metodológica es un tipo de silabeo en el que apenas sobrepasa

⁴⁰³ Martín Restrepo Mejía. *Elementos de pedagogía*. Tomo II, cuarta edición (Bogotá: Imprenta Moderna, 1911), 226.

la primera sílaba de las palabras. Pese a la advertencia del autor de considerar contraproducente la lectura en sílabas, termina por reconocer que esta unidad ofrece ciertas ventajas:

1º Como necesaria para que los niños recorran gradualmente los términos de la lectura general; 2º Para que se habitúen a aplicar convenientemente la reunión de vocales; 3º Como único medio para corregir los defectos físicos en los órganos vocales; 4º Para que los niños al leer una palabra, no repitan una misma articulación; y 5º Como ejercicio mecánico imprescindible para adquirir articulación clara en la lectura, condición importantísima para alcanzar la perfección en el arte.⁴⁰⁴

En el contexto mexicano, destaca el *Silabario de San Miguel*, un breve manual publicado por la empresa norteamericana Clemente Jacques y Cía, sin fecha de edición, que enseña a leer a través de sílabas. Su permanencia en el mercado de los métodos de lectura se le atribuyó a la facilidad y sencillez en la enseñanza. Maestros empíricos y padres de familia en el hogar lo usaban para instruir a los niños. Sin embargo, se le objetó que la sencillez era para el maestro y no para el discípulo.⁴⁰⁵

La alternativa al deletreo y el silabeo es el fonetismo. Al ser el elemento constitutivo de la lengua hablada, el sonido se propone como la unidad más accesible a la percepción del niño.⁴⁰⁶ El método enseña aisladamente el sonido de las letras (vocales y consonantes) al que se le asocia una letra (representación gráfica). Posterior a ello, se enseñan las combinaciones silábicas y la formación de palabras. A finales del siglo XIX, los pedagogos de la lengua colombianos y mexicanos se apropiaron del fonetismo para crear manuales de lectura y escritura, porque, según Enrique Rébsamen, el método "no solo es más cómodo y desprovisto de las asperezas y dificultades de que está sembrado el *deletreo*, sino a la vez más corto."⁴⁰⁷ Rébsamen celebraba que Enrique Laubscher, otro pedagogo alemán nacionalizado mexicano durante el porfiriato, introdujera el fonetismo en sus clases con tan buenos resultados que a partir de 1886 empezó a difundirse por todo México, siendo los primeros propagadores los alumnos del Curso de Escuela Modelo de Orizaba y la Escuela Normal de Jalapa. También le reconocía a Colombia ser el

⁴⁰⁴ Faustino Moreno, *Guía para el maestro* (Bogotá: Imprenta Salesiana, 1893), 7.

⁴⁰⁵ Gregorio Torres Quintero, *Guía del método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente. Décima segunda edición* (México D.F: Ed Patria, 1979), 11.

⁴⁰⁶ Las ciencias fónicas llamaron a esta unidad *fonema*, y es el nombre que usa actualmente la lingüística para referir a la "unidad fonológica que no puede descomponerse en unidades sucesivas y que es capaz de distinguir significados" Ver, Diccionario RAE (2014) <https://dle.rae.es/fonema>

⁴⁰⁷ Rébsamen, *La enseñanza de la escritura*, 30.

primer país en América Latina en implementar el fonetismo, a través de la comisión alemana de maestros encargada de fundar Escuelas Normales en el territorio nacional.⁴⁰⁸

Aunque las ventajas del fonetismo eran claras, el método tenía adversarios que en nombre de la tradición privilegiaban otros procedimientos al enseñar a leer y escribir. La idea de la Real Academia de la Lengua sobre la imposibilidad de pronunciar las consonantes aisladamente, sin el auxilio de las vocales, suponía que la sílaba era una unidad fonéticamente indivisible.⁴⁰⁹ Por eso sugería instruir en la lectura usando el silabeo. Es probable que esta idea haya sido un refuerzo del planteamiento de la Gramática de Port Royal (siglo XVII) que estipulaba que “solo se nombren las consonantes con su sonido natural, agregándoles una *e* muda, que es necesaria para pronunciarlas”.⁴¹⁰ Así, producir sonidos como *fe*, *le*, *me*, eran útiles para nombrar las letras *f*, *l*, *m*, más no para decir su sonido. Si bien el planteamiento se impulsó como reforma del deletreo, dando la apariencia de introducir el fonetismo, en realidad fue una reformulación de una especie de deletreo combinado con silabeo, porque descartaba la pronunciación aislada de la consonante y obligaba a que su producción sonora solo sucediera en el contexto de una sílaba.⁴¹¹ En Colombia, especialmente en algunos pedagogos y gramáticos, estaba arraigada la noción de sílaba como una unidad sonora. Pero el estudio de la posición de las consonantes al final de una sílaba conllevó a introducir un fonetismo incipiente, el *sonideo*⁴¹², que admitía la pronunciación de consonantes sin la ayuda de una vocal, como lo desarrollaré más adelante.

Rechazar el fonetismo, también se tradujo en la directriz de enseñar la ortografía del español de acuerdo con su etimología. La correspondencia casi unívoca entre las letras y los sonidos de la lengua española era una ventaja que simplificaba los procesos de lectoescritura, y

⁴⁰⁸ Rébsamen, *La enseñanza de la escritura*, 61.

⁴⁰⁹ Rébsamen, *La enseñanza de la escritura*, 45.

⁴¹⁰ Nota tomada de Rébsamen, *La enseñanza de la escritura*, 58.

⁴¹¹ Un procedimiento similar fue implementado por José Mariano Vallejo, autor de varios textos de lectura y escritura publicados durante la primera mitad del siglo XIX en España. La novedad de su método, esencialmente silábico, radicaba en sustituir el nombre tradicional de la letra por el de signo, cuya denominación contenía un valor fónico. Así, por ejemplo, explicaba a los niños que la palabra *pan* se escribía con el signo de *pa*; *a*; el signo de *na*; y todas juntas decían *pan*. El fundamento de tal procedimiento era la idea de cómo se pronunciaban las unidades silábicas que tienen consonantes: “esta sílaba *ma* es la modificación que sufre el primer sonido simple *a*, al ir a pronunciarle, teniendo los dos labios pegados para impedir que salga el aliento por ellos, y obligarle a salir por la nariz” (Vallejo, (1825) citado en, Vicente Calvo y Nuria Anaya, “La aportación de José Mariano Vallejo a la enseñanza de la lectura en la España del siglo XIX” *Revista Complutense de Educación*, 30, (2019): 951-963, en especial 959. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59860> (fecha de acceso: 16 de abril de 2024).

⁴¹² El distinguido pedagogo colombiano Martín Mejía Restrepo, llamó al sonideo *novísimo deletreo*, en el que se suprime la vocal del nombre de la consonante, dejando su sonido puro. Lo opuso al *antiguo deletreo* que daba primero el nombre de la consonante y después agregaba la vocal. Ver Martín Mejía Restrepo, *Elementos de pedagogía*, 222.

fue un recurso que aprovechó la mayoría de los pedagogos, hasta donde era posible.⁴¹³ Extremar la correspondencia a través de una representación gráfica basada solamente en los sonidos existentes y eliminando las dificultades que los autores de los manuales manifestaban tener al enseñar, por ejemplo, la letra *C* con dos sonidos distintos, implicaba entrar en una reforma ortográfica que desafiaba la norma existente. Los intentos de reforma, planteados desde Chile y España,⁴¹⁴ en favor del fonetismo en la representación escrita fracasaron ante el argumento de la Academia Española de privilegiar “las ventajas de una ortografía fija, uniforme y comprendida por todos, á las de una representación más exacta de la palabra, cuando de frecuentes alteraciones puede resultar confusión y equivocaciones”, por lo que en seguida resolvió que “todos los maestros de primeras letras enseñen á escribir con arreglo á la ortografía adoptada por la Real academia española, sin hacer variación alguna.”⁴¹⁵ Triunfó aquí la autoridad de la etimología proveniente de reputadas fuentes del pasado que indirectamente reglamentaron la ortografía de la lengua.

Pese a que fue una orden dictada en 1844 para la planta docente española, sin duda se extendió progresivamente a los diferentes sectores de la población de los países americanos. La política lingüística de algunos de ellos reafirmó su sistema ortográfico conforme a los principios de la RAE, mientras que en otros la política consistió en acoger dichos principios dado que operaban con una ortografía diferente a la de la Academia, como era el caso de Colombia. Comentaré el asunto en el capítulo 6.

Ahora bien, más allá del fonetismo y el debate de la norma ortográfica, iniciar a los niños en la lectoescritura bajo el modelo pestalozziano, controvertía, por defecto, uno de sus principios

⁴¹³ Actualmente existe una clasificación de las lenguas que depende del nivel de correspondencia grafema-fonema. Las lenguas transparentes son aquellas en las que el grafema coincide con el fonema, es decir, en los que a una letra le corresponde, por lo general, un sonido. En las opacas (inglés, francés, etc.), por el contrario, un grafema (la letra *A*, por ejemplo), puede pronunciarse de varias formas ('a', 'ei'...). Ver *EDUcation of International Newly Arrived migrant pupils. “Sistemas ortográficos opacos vs. transparentes”, <https://edinaplatform.eu/es/background/literacy/opaque-vs-transparent-orthographic-systems>* (fecha de acceso: 14 de marzo de 2024).

⁴¹⁴ Son ya conocidas las propuestas del gramático Andrés Bello (1823) y el licenciado Faustino Sarmiento (1843) sobre la simplificación de la ortografía del castellano. Dos importantes figuras de las cuestiones de la lengua española en territorio americano. Entre tanto, a las propuestas ortográficas de autores españoles renombrados como “Juan Manuel Calleja (1818), Herrera y Alvear (1829), Gómez Hermosilla (1835) o Noboa (1839), entre otros, se sumaron autores de segundo orden, muchos de ellos maestros, cuyos proyectos salían a la luz en conferencias, artículos o cartas dirigidas a periódicos, y que abogaban por una reforma que sirviera de ayuda y mejora de la enseñanza de la lengua”. Destaca aquí el papel de la Asociación de Maestros de León, la Academia de Profesores de Primera Educación y la Academia Literaria i Zientífica de Instrucción Primaria. Ver, Victoriano Gaviño, “La oficialización de la ortografía española académica. Historia, propuestas y debates en la prensa española de la primera mitad del siglo XIX” *Nueva Revista de filología hispánica*, 70, (2022): 499-531, en especial, 513.

⁴¹⁵ Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las cortes de España, (1844), 629-630. Citado en Gaviño, “La oficialización de la ortografía”, 521.

fundamentales: *ir de lo concreto a lo abstracto*. Leer y escribir desde este modelo era una cuestión de representación que empezaba por la aproximación a los objetos, continuaba con la creación de una idea y finalizaba cuando el aprendiz era capaz de representar esa idea con una palabra o término, es decir, un signo. Según el pedagogo pestalozziano, al enseñar las palabras “la cosa o idea de que el término es un signo, debiera enseñarse primero y ser comprendida por el discípulo antes de presentar la palabra”; dar el signo antes que la cosa “es opuesto a los principios elementales de la educación.”⁴¹⁶ Había un orden en el proceso que era inalterable. Sin importar de qué se tratara, instruir debía seguir la forma natural en la que sucedía el aprendizaje del niño. Primero lo concreto y luego abstracto.

Si los objetos son concretos, las palabras son lo que pertenece al mundo abstracto. Son el signo que representa la idea y, a su vez, al objeto. Y en tanto que signo, está dotada de significado. El asunto es que enseñar a leer y escribir implica trabajar con signos (palabras) que deben descomponerse en unidades más pequeñas que también son signos. La letra es el resultado de una división, una parte que compone la palabra, y entender su naturaleza requiere de un análisis. Pero obrar con estos signos abstractos no podía ser el comienzo del proceso porque, de nuevo, alteraría el orden natural del aprendizaje. Partir de una abstracción para llegar a otra era un procedimiento ilógico que perturbaba el razonamiento del niño. Este fue el dilema al que se enfrentaron los pedagogos pestalozzianos interesados en enseñar las abstracciones del lenguaje a través de un modelo que exigía objetos concretos como punto de partida.⁴¹⁷

Lejos de desechar o replantear el método pedagógico, la solución fue apegarse a sus principios: cosas antes que palabras; concreción antes que abstracción. La operación consistió en materializar lo abstracto, pues “las palabras pueden ser tratadas como los otros objetos ya que la vista y el oído las perciben como tales; ellas son una pintura de los objetos, signos de las ideas que las han precedido. Así deben tratarse en la enseñanza de la lectura para conservar el orden que sitúa las cosas antes de las palabras.”⁴¹⁸ Convertidas en objetos, las palabras recibían el tratamiento que les correspondía. Podían descomponerse, analizarse y examinar sus funciones. Lo mismo ocurrió con las letras. De signos pasaron a ser objetos que se comparaban entre sí

⁴¹⁶ Norman Calkins, *Manual de lecciones sobre objetos. Con un curso graduado para el desarrollo primario y con programas de grados y pasos*. (Montevideo: Edición costeadada por la sociedad de amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1872), 5.

⁴¹⁷ Para un desarrollo más detallado en el caso colombiano, ver Olga Lucía Zuluaga, *Colombia: dos modelos de su Práctica Pedagógica durante el Siglo XIX* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2019).

⁴¹⁸ Zuluaga, *Colombia: dos modelos*, 120.

hallando similitudes y distinguiendo diferencias de forma o tamaño, como lo dictaba el modelo de Pestalozzi.

La sílaba, entre tanto, adquirió un carácter especial, pues sin ser un signo se convirtió en un objeto porque era útil para analizar la palabra. Gráficamente solo era una letra o la reunión de algunas de ellas, pero desde el punto de vista sonoro, para algunos pedagogos, era una unidad. Una reflexión rápida podría asemejar la sílaba con la palabra. Como objetos, ambas son unidades y las dos se componen de elementos más pequeños: las letras. La diferencia radica en la idea que transmiten. De la palabra (objeto) se crea la idea de una unidad con significado propio, pero de la sílaba (objeto), incluso de la letra (objeto), ¿cuál es la idea que se desprende, más allá de ser unidades que componen la palabra? Si los objetos, según Pestalozzi, tenían la capacidad de generar sensaciones en el niño que lo llevaban a crear una idea, era necesario encontrar, para la sílaba y la letra, si no una sensación, al menos una significación, un sentido lo suficientemente potente para activar el nivel de operaciones infantiles que conduciría a la formación de una idea. Para resumir, dos retos aparecen para los pedagogos de la lengua: 1. Hallar el significado que tienen en sí mismas la sílaba y la letra como objetos; y 2. Elaborar una estrategia capaz de estimular el sistema sensorial del niño que le permita crear la idea de dichos objetos (sílaba, letra) y comprender su significado. Los manuales que analizo en este capítulo dan cuenta de propuestas que, por diferentes vías, científicas y pedagógicas, superaron estos desafíos.

El tipo de marcha o procedimiento

Hay en los métodos una elección en la marcha a seguir que supone facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ir de las unidades del lenguaje más pequeñas a otras más grandes, implica adoptar un procedimiento *sintético*; mientras que lo contrario, ir de las grandes unidades a las pequeñas, indica un procedimiento *analítico*. La pedagoga argentina Berta Braslavsky plantea de forma crítica una pugna histórica entre estos dos procedimientos, atendiendo en concreto a la oposición de dos grandes tendencias que han predominado en el panorama de la enseñanza de la lectura, según se parta de unidades no significativas de la palabra (letras, sílabas, fonemas) o de unidades significativas del lenguaje (palabras, frases).⁴¹⁹ Destaca aquí la dimensión semántica

⁴¹⁹ Ver Berta Braslavzky, *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* (Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, 2014) <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415060701/La-querrela-de-los-metodos-en-la-ensenanza.pdf>. (fecha de acceso: 20 de marzo de 2024).

de la lengua que tanto peso tiene en los métodos al definir el tipo de lectura que realizan los aprendices: una lectura *mecánica* en la que apenas se reproduce el sonidos de las letras; una *ideológica* que busca conectar las palabras o frases con una idea; y la *estética*, interesada en la correcta entonación y seguimiento apropiado de los signos de puntuación. Sobre estos tipos de lectura, analizaré su alcance en los cuatro textos que refiero a continuación, en vista de que ofrecen información valiosa sobre qué clase de lector se pretendía formar según los propósitos de cada nación.

Una tercera opción, es la marcha *analítico-sintética*, cuyo inicio es la palabra o la frase que se analiza en unidades más pequeñas (sílabas, letras). Comprendida la naturaleza de estas últimas, el siguiente paso es la síntesis o recomposición de la palabra y las frases mediante la agrupación adecuada de dichas unidades. La expresión más clara de este tipo de marcha es el método de *palabras normales*, cuya introducción a Colombia sucedió con el libro *Elementos de la Pedagogía* (1888), de Martín Mejía Restrepo. Texto recomendado para las Escuelas Normales que buscaba reformar el método pestalozziano y corregir sus fallas, según la investigación de Cecilia Rincón.⁴²⁰ Por eso, algunos manuales de lectura de la época combinan métodos silábicos y fonéticos, teniendo como base el método de las palabras normales, que inicia con la asociación de una imagen y el sonido de la primera letra de la palabra que la representa “para luego analizar la sílaba y el sonido y después representarlos en su signo, y poco a poco, con las palabras conocidas formar frases y luego oraciones.”⁴²¹ Así, se integraban la inducción y la deducción “como mecanismos mentales que operan en la construcción de ese saber específico que es la lectura y la escritura.”⁴²²

En México, como lo reporta Enrique Rébsamen, los primeros textos propagadores del método fueron *La enseñanza elemental. Guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética* (1877), del maestro José Manuel Guillé; *Tratado Elemental de Pedagogía* (1887), de Manuel Flórez; y *Primer Libro de Lectura (Conteniendo el manual para el Maestro)* (1888), de Luis E. Ruíz. El primero combinaba la marcha analítico-sintética con la escritura-lectura y el fonetismo, mientras

⁴²⁰ Una descripción más detallada de este estudio se encuentra en: Cecilia Rincón, “La enseñanza de la lectura y la escritura. Enfoque teórico-metodológicos. Primera etapa 1870-1936” 2015. *Educación y Ciudad*, 4 (2015):126-29. <https://doi.org/10.36737/01230425.n4.246>. (fecha de acceso: 13 de abril de 2024).

⁴²¹ Cecilia Rincón, *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003), 147.

⁴²² Nilza García, “Las pedagogías de la lectura en Colombia. Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX” *Revista Lenguaje*, 43, (2015): 85-110, en especial 100.

que los segundos articulaban el método con la lectura-escritura y “sustituían el fonetismo por ejercicios sistemáticos sobre sílabas y letras.”⁴²³ Sin embargo, las *palabras normales* de Rébsamen fueron las más extendidas y conocidas en las escuelas mexicanas empezando el siglo XX, como lo mostraré. Colombia y México coincidieron en implementar este método bajo el modelo pestalozziano, y lo hicieron prácticamente durante las mismas décadas.

Ahora bien, cualquiera que hubiera sido la trama conceptual elegida, no podía olvidarse la aplicación de los principios pestalozzianos sobre la observación, clave para los procesos de comparación y clasificación de los objetos del mundo. La meta era “hacer que el niño enfoque su atención en el objeto, y distinga sus caracteres lógicos- propiedades y atributos-, para que un mecanismo de asociación – memoria de semejanzas y analogías – garantice la fijación y transmisión de las ideas.”⁴²⁴ Solo así era posible racionalizar la percepción del niño y asegurarle un orden mental que le permitiera comprender sin necesidad de memorizar mecánicamente y expresarse conscientemente, es decir, sin palabras carentes de sentido para él. Además de superar los antiguos métodos de lectura y escritura, enseñar la lengua materna con fundamentos pestalozzianos implicó trabajar intensamente con las palabras, sus formas, sus significados, los vínculos entre ellas y su relación con la naturaleza. No era como otros contenidos escolares que utilizaban la lengua para llegar a conocimientos diferentes. Aprender a leer y escribir entrañaba “descubrir” la lengua misma a partir del uso de las palabras, vinculadas directamente con la observación. Era una actividad realizada puramente con el lenguaje.

Ante el verbalismo y memorismo inherente a la Gramática General, del que estaban impregnados los métodos de lectura y escritura de antaño, el modelo de Pestalozzi proponía fundar el razonamiento infantil en el análisis de los objetos para llegar a la denominación. De nuevo, *primero las cosas y luego las palabras*. No obstante, el procedimiento resultó en un contrasentido, al tener que usar el lenguaje para examinar, ordenar y representar esos objetos. El mismo Pestalozzi lo señaló al otorgarle crucial importancia a la educación lingüística:

La enseñanza del lenguaje, según su naturaleza, no es pues otra cosa que un conjunto de adquisiciones psicológicas para expresar las impresiones (sensaciones é ideas) y para hacerlas durables y trasmisibles con todas sus modificaciones, ligando á palabras esas impresiones que de lo contrario serían fugitivas é incomunicables.⁴²⁵

⁴²³ Rébsamen, *La enseñanza de la escritura*, 77.

⁴²⁴ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Vol. 1 (Medellín: Colciencias, Foro Nacional, Uniandes, Universidad de Antioquia, 1997), 31.

⁴²⁵ Enrique Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (Coatepec: Biblioteca de la Familia y de la Escuela, 1889), 202.

Comunicar las impresiones y clasificarlas según un sistema de semejanzas dependía completamente del uso de una estructura lingüística que, después, daba lugar a la denominación, a la asignación de una palabra a un objeto. De modo que antes de llegar a asociar una palabra a la idea de un objeto, final del proceso intuitivo, era necesario pasar por el filtro del lenguaje para caracterizar al objeto mismo. La *paradoja*, como lo enunció y estudió Oscar Saldarriaga junto a Olga Zuluaga, reveló la encrucijada de la que el modelo no pudo escapar: “fundarse en la memoria para desterrar el memorismo y usar el lenguaje para eliminar el verbalismo.”⁴²⁶ Sin excepción, los pedagogos pestalozzianos lucharon contra estos viejos procedimientos, fabricando situaciones que exigieran al niño hablar, producir discursos y construir juicios. Así se garantizaba el dominio del lenguaje (de las reglas gramaticales) y el verdadero acceso al conocimiento. Y fue sobre aquellas prácticas que se educó “la razón de los niños” y se convirtió “el lenguaje en un instrumento de razón.”⁴²⁷

Se ve en los manuales de lectura y escritura con base pestalozziana cómo se concibe el lenguaje y cómo se usa en favor del aprendizaje del niño. Los textos que analizo muestran, cada uno, vías distintas y muy singulares por las que se buscó que el lenguaje cobrara sentido para facilitar la lectura y la escritura. Sin embargo, elegir una vía u otra no fue una cuestión exclusiva de la experiencia personal de sus autores. Más bien dependió del tipo de apropiación que hubo en Colombia y en México sobre el modelo de Pestalozzi. Retomo la idea de Eugenia Roldán, comentada en el capítulo tres, sobre las diferentes conceptualizaciones que circularon en Hispanoamérica acerca de la nueva pedagogía, para proponer que el diseño de los métodos de lectura y escritura obedeció a las formas particulares de apropiación de los principios pestalozzianos en cada país. Si en Colombia la versión anglosajona de las *Lecciones de cosas* fue predominante, las cartillas tuvieron que estructurarse con base en “la acción de los objetos exteriores sobre el individuo y no en su “alma””.⁴²⁸ Leer y escribir tendría que responder a cómo los objetos impactan los sentidos para producir lenguaje. Y la garantía era la presentación de dichos objetos. A su vez, la interpretación alemana de la *enseñanza intuitiva* que adoptó México debió pautar la elaboración de los manuales teniendo como prioridad “la excitación de la

⁴²⁶ Ospina, Sáenz y Saldarriaga, *Mirar la infancia*, 40.

⁴²⁷ Zuluaga, *Colombia: dos modelos*, 101.

⁴²⁸ Eugenia Roldán Vera ¿“Enseñanza intuitiva”, “enseñanza objetiva” o “lecciones de cosas”? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. XVII Jornadas argentinas de la historia de la educación. San Miguel de Tucumán (2012): 1-19, en especial 9. file:///C:/Users/marce/Downloads/Ensenanza_intuitiva_ensenanza_objetiva.pdf (fecha de acceso: 6 de mayo de 2024)

consciencia producida por las sensaciones."⁴²⁹ Allí, leer y escribir se fundamentó en cómo las sensaciones provocan percepciones de los objetos para formar ideas propias sobre el lenguaje. Lo que importa es la percepción que realiza el niño.

Las sutiles diferencias entre un caso y otro - que se matizarán luego de la introducción del conocimiento subjetivo a la instrucción pestalozziana en Colombia -, se expresan en los elementos y nociones constitutivos de los manuales de lectura y escritura. Qué es simple, qué es complejo en el aprendizaje, cuánto agota la memoria iniciar con un procedimiento u otro, cuál es el orden natural que siguen los niños al adquirir la lengua materna y qué importancia tienen los objetos, fueron algunos cuestionamientos que sirvieron para guiar la fabricación de los textos y preparar a los aprendices para el universo abstracto de la gramática.

Los objetos importan...y también las operaciones del "alma"

Escuela y libro generalmente van de la mano. El propósito de alcanzar el alfabetismo nacional destacó en Colombia el papel del texto escolar y sobre todo del "único texto que se consideró indispensable, al menos desde 1870: la cartilla de lectura y escritura, que desde esa época comienza a hacerse frecuente."⁴³⁰ Dos cartillas constituyen la base de este análisis: *Primer libro de Instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura con nociones rudimentales de Historia natural, Geometría, Aritmética, Jeografía i Agricultura* (1872) de Eustacio Santamaría y *Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir* (1889) de César Baquero.⁴³¹ Pese a ser textos poco distanciados en el tiempo y estar regidos por el modelo pestalozziano, son notables las diferencias metodológicas entre sí, que ayudan a entender cómo se apropió el modelo inicialmente y en qué consistió su replanteamiento luego de unos años de maduración. Aun así, ambos textos reflejan la idea de las *Lecciones de cosas*, la vertiente anglosajona cuya interpretación destacó la importancia del objeto y la impresión que causaba en el sistema sensorial del niño, lo que, precisamente, marca la diferencia con la *Enseñanza intuitiva* adoptada en México.

⁴²⁹ Roldán, *¿Enseñanza intuitiva?*"9.

⁴³⁰ Jorge Orlando Melo, *El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta*. Texto presentado en el *Seminario sobre textos escolares*, X Feria del Libro de Bogotá, 2006. 2.

⁴³¹ César B. Baquero (1855 - 1905), profesor colombiano egresado de la Escuela Normal de Bogotá y docente adscrito al magisterio. Escribió tres libros de los cuales el más conocido fue el método de lecto-escritura, conocido como "Libro de Baquero", cuya fama e implementación alcanzó la mayor parte de los países suramericanos. Ver, Joaquín Ospina, *Diccionario biográfico y bibliográfico*, tomo I (Bogotá: Editorial Cromos, 1927), 225.

El primer texto tiene especial valor porque fue la cartilla pionera en la aplicación del modelo. En el momento de elaborarlo, su autor, Santamaría, era cónsul de los Estados Unidos de Colombia en Alemania, donde el sistema educativo ya implementaba de lleno el método pestalozziano. Además de conformar y llevar a Colombia la comisión de maestros alemanes para levantar las Escuelas Normales durante la reforma educativa de los liberales, Santamaría encontró en el estudio de los métodos de enseñanza de las escuelas elementales del país europeo la inspiración para crear un texto de lectoescritura con características muy ajustadas a las Lecciones de cosas de la versión original. En un informe publicado en mayo de 1871 en el periódico oficial *La Escuela Normal*, Santamaría describió las prácticas educativas alemanas que, en resumen, señalaban los procesos memorísticos, exaltaban el raciocinio y la observación y trabajaban en el lenguaje con base en la palabra, pues “el entendimiento exige que cada una se entienda no simplemente, sino que se enseñe en la significación particular en que se presenta cada vez.”⁴³² La cartilla recoge estos elementos metódicos pero “perfeccionados”, según el mismo autor, lo que aseguró que fuera uno de los textos más distribuidos en el periodo del liberalismo radical, junto al *Primer Libro de lectura. Método alemán* de Hotschik y Llérás.⁴³³

Entre tanto, la cartilla de Baquero es importante porque se distribuyó en las escuelas al finalizar el siglo XIX, cuando, políticamente, estaba en auge la *Regeneración* y, epistemológicamente, estaba adelantada la adopción de las ciencias experimentales y la instrucción subjetiva.⁴³⁴ Por tanto, contiene en su base preceptos de la Fisiología, la Filología y la Ciencias Fónicas articulados con la nueva noción de sujeto de conocimiento. Todo, enmarcado en las Lecciones de cosas de la versión anglosajona, como lo indico enseguida. La segunda edición de la cartilla, de hecho, incluye una recomendación de publicación y uso en las escuelas colombianas, emitida cinco años atrás (1884) por Miguel A. Caro, máximo exponente de aquel periodo político y uno de los responsables de haber introducido las nuevas corrientes filológicas al país.⁴³⁵ Como Caro, varios pedagogos, directores de escuelas y docentes en ejercicio recomendaron la obra de Baquero por ofrecer al público, entre otras ventajas: “orden sistemático

⁴³² Eustacio Santamaría, “La instrucción primaria en Alemania” *La Escuela Normal*, Tomo II, n° 30, Julio 29 (1871): 467- 470, en especial 469- 470.

⁴³³ La primera edición de este texto circuló en paralelo con el de Santamaría en 1872. La autoría es obra de uno de los maestros que llegó con la comisión de maestros a alemanes, Ernesto Hotschick, y el presbítero Martín Llérás, profesor de la Escuela Normal de Bogotá.

⁴³⁴ Se sabe que hubo una versión de 1884 por las opiniones de maestros de escuelas del Tolima, publicadas en un folleto pedagógico con fecha del mismo año. Ver María Paula Quintero, “¿Cosas, antes que palabras? Los métodos de lectura y escritura en Colombia 1870-1900. Innovaciones y prácticas.” (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005).

⁴³⁵ La aprobación y “protección” del texto era la respuesta de Caro a una crítica proveniente de Constancio Franco, director de Estudios en Cundinamarca, quien señaló la impropiedad de usar el sonideo en la enseñanza de la lectura.

en las lecciones, sencillez en los métodos, concisión, palabras propias de los niños y suficientemente variadas para que no los cansen.”⁴³⁶ Estas ventajas, quizás, le merecieron la circulación prolongada pues “a juzgar por las listas de distribución de libros, estuvo en cartelera oficial por lo menos hasta 1918 o 1920.”⁴³⁷

Entre los dos métodos había algunas semejanzas. Ambos textos proponían la simultaneidad de la lectura y la escritura que, de entrada, se anuncia en el título de las cartillas. La práctica de escribir comenzaba con la letra cursiva, para lo cual era indispensable la noción del dibujo pues, según Santamaría, la escritura era “el dibujo aplicado a la forma de las letras”.⁴³⁸ En su cartilla, sin mucha explicación, la instrucción rápidamente pasaba a la lectura de palabras de las que era necesario “conocer la *forma* de las combinaciones de sonidos”.⁴³⁹ Si bien había un valor de la escritura asociado a la destreza motriz que se desarrollaba a través del dibujo, parecía que Santamaría resaltaba aquella dimensión visual del “dibujo” de las sílabas y las palabras porque era lo que permitía al niño establecer la conexión con los objetos. Algo fundamental para las Lecciones de cosas. Baquero, en cambio, planteaba dedicar más tiempo a la enseñanza de la escritura a través de ejercicios preparatorios que entrenaran al aprendiz para percibir las unidades lingüísticas a través del movimiento de sus manos y sus dedos. Tamaño, grosor, dirección y ubicación de las letras en las pizarras eran cualidades que aprendían a identificarse por medio del trazo. De modo que al sentido de la vista se sumó el del tacto con igual o mayor importancia, al menos en la etapa inicial de la lectoescritura. Solo esta pequeña diferencia muestra unas Lecciones de cosas reformuladas, combinadas con un trabajo más exhaustivo con los sentidos que las acercaba a la enseñanza intuitiva, vertiente que desarrolló con mucha más profundidad la pedagogía mexicana. No obstante, el replanteamiento en Colombia del modelo pestalozziano involucró otras discusiones que lo mantuvieron dentro del marco de las Lecciones de cosas y que son rastreables en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Seguir la marcha analítica es otra semejanza de las cartillas colombianas. El análisis empezaba por la palabra que, enseguida, se descomponía en sílabas. En la enseñanza de la lengua

⁴³⁶ Lorenzo Lleras, “Prólogo”, en César Baquero, *Guía para enseñanza de la escritura combinada con la lectura* (Bogotá: Imprenta de La Luz, 1888), 4.

⁴³⁷ Javier Saenz, *Mirar la infancia*, 325. Sobre la vigencia de esta cartilla, el investigador Néstor Cardoso afirma que sobrepasó el medio siglo según lo muestra una edición fechada en 1940. Ver Néstor Cardoso, “Los textos de lectura en Colombia. Una aproximación histórica e ideológica. 1872-1917”, *Revista Educación y Pedagogía*, XIII, (2001): 131-142.

⁴³⁸ Eustacio Santamaría, *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura con nociones rudimentales de Historia natural, Geometría, Aritmética, Geografía y Agricultura* (Havre: Imprenta de A. Lemale, 1872), 6.

⁴³⁹ Santamaría, *Primer libro*, 6. El énfasis es mío.

materna, operar con la palabra es lo que más se corresponde con el modelo pestalozziano ya que es la unidad lingüística (signo) que representa al objeto. La palabra, con su significado, es el lugar de llegada y, a la vez, el punto de partida cuando se convierte ella misma en objeto concreto que debe analizarse y descomponerse, como queda dicho. Todo inicia con la presentación del objeto. Por eso, las cartillas en cuestión incluyen en sus primeras páginas estampas o grabados de objetos que buscaban impactar el sistema sensorial del niño. Allí estaba la clave de las Lecciones de cosas, en la exposición de los objetos, estímulos externos que dejan una impresión en la mente, según la distinción de Roldán.

La cartilla de Santamaría era fiel al procedimiento presentando dibujos de objetos con sus respectivos nombres. Así aseguraba el vínculo objeto-signo y, de paso, fijaba la forma de la palabra que luego sería objeto de análisis. Con la forma venía el contenido, el significado que Santamaría reclamaba a los métodos de enseñanza de su época. En un informe publicado en 1871 en el periódico *La Escuela Normal*, lamentaba el inconveniente de dar a los niños palabras sin ideas claras y exhortaba a educar con base en el entendimiento:

Que el maestro enseñe todo por medio de raciocinio; para lo cual no haga aprender de memoria al niño aquello que no ha comprendido ni puede comprender. Si no lo hace así, no educa, sino todo lo contrario, pervierte la mente del niño [...] Las palabras no son sino sonidos; a veces se introducen sin ideas en grandes cantidades, sobre todo en la juventud, con mucha violencia; pero aprender sin pensar es como aprender como papagayos.⁴⁴⁰

Esta preocupación por el significado es prácticamente inexistente en su cartilla. En las nueve páginas de la introducción, que a la vez es el instructivo, apenas sugiere que el niño está en capacidad de llegar al significado por cuenta de la familiaridad con los objetos, “¿Qué niño de seis años i aún de menos edad, no ha visto una rama de árbol i no sabe su nombre?”⁴⁴¹ Era clara la confianza que Santamaría depositaba en la presentación del objeto pues esta garantizaba la asociación con el signo y dinamizaba el proceso para continuar inmediatamente con el análisis de la palabra referente. Incluir estampas de cosas conocidas era crucial para activar los sentidos a través de los cuales se “despertaban” y luego “desarrollaban” las facultades intelectuales. Sin objetos no había palabras y tampoco progreso en esas facultades. De allí que la cartilla se propusiera introducir la instrucción objetiva, la de los objetos, para “despertar en la mente de los niños, espíritu práctico de observación, de análisis i de investigación i fijarlo en su naturaleza de una manera perdurable”.⁴⁴² Las primeras páginas están repletas de estampas que representan

⁴⁴⁰ *La Escuela Normal*, Tomo II, 30, (1871): 467- 470, en especial, 470.

⁴⁴¹ Santamaría, *Primer libro*, 7.

⁴⁴² Santamaría, *Primer libro*, 5.

objetos acompañados de sus nombres, usadas para enseñar a leer.⁴⁴³ Más adelante, comienza una serie de lecciones de cosas basadas en los objetos trabajados anteriormente. Son lecciones descriptivas de la naturaleza o de producciones humanas pensadas como guía para la presentación de los objetos, muy emparentadas con la interpretación anglosajona del modelo pestalozziano.⁴⁴⁴ En ocasiones, la descripción se mezcla con la narración y el nivel de complejidad aumenta conforme se avanza en la lectura de contenidos sobre aritmética, geometría, historia natural y geografía.⁴⁴⁵

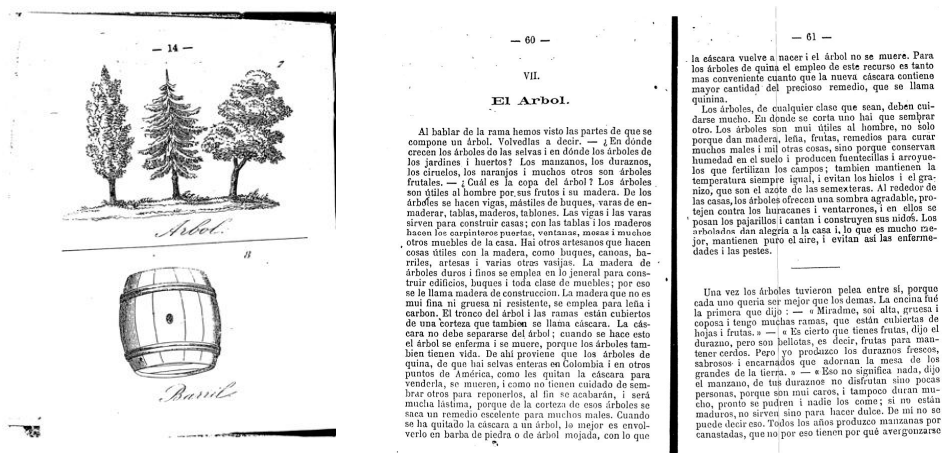


Figura 1. Primer libro de instrucción objetiva de Eustacio Santamaría

Es una particularidad de esta cartilla introducir información de otros campos del conocimiento, valiosa dentro y fuera de la escuela, pues, según Santamaría, “no todo está en aprender a leer i escribir en pocas semanas; es preciso que ese aprendizaje se combine con el de otras cosas útiles”⁴⁴⁶ El cuerpo humano, el mapa, el planetario, entre otros, eran los objetos de las Lecciones de cosas distribuidas en 188 páginas, elaboradas a partir de “más de veinte escritos para el mismo objeto para las escuelas de Alemania” y adaptadas “para darles sabor americano.”⁴⁴⁷ El esfuerzo de acercar al niño al mundo de los objetos a través de una mirada

⁴⁴³ Las estampas también fueron una novedad del texto, dado que en esta época los libros que enseñaban a leer solían empezar con el abecedario o directamente con sílabas.

⁴⁴⁴ De acuerdo con Eugenia Roldan, la propagación de los principios de Pestalozzi en Inglaterra fue una labor de Charles Mayo y Elizabeth Mayo, los hermanos que condujeron el modelo hacia las lecciones de cosas formadas por una imagen y su descripción textual. A ellas, luego se sumaron los cuestionarios que fueron característicos de los manuales de Lecciones cosas de finales del siglo XIX. Ver Roldán Vera, ¿“Enseñanza intuitiva”? 9.

⁴⁴⁵ Pese a estar anunciados en el título de la cartilla, los contenidos sobre agricultura fueron omitidos por cuestiones de costos, según lo explica el mismo Santamaría.

⁴⁴⁶ Santamaría, *Primer libro*, 5.

⁴⁴⁷ Santamaría, *Primer libro*, 188.

analítica es notable en esta cartilla y refleja la intención científica de la que estaban cargadas las Lecciones de cosas.

Para César Baquero, al contrario, la exposición de los objetos estaba destinada al único fin de enseñar a leer y escribir. Los dos tomos de su cartilla se dedicaban al conocimiento de las sílabas mediante grabados cuyo significante (imagen acústica) estimulaba los sentidos, y sobre el cual se enfatizaba en el primer elemento que, posteriormente, se combinaba con otros elementos para formar sílabas. El grabado de elefante, por ejemplo, lo acompañaba la letra e, derivada del significante /elefante/ que funcionaba como activador sensorial.⁴⁴⁸ Con la letra e se construían sílabas y luego palabras escritas que el niño ya podía leer. Objeto y palabra seguían siendo la asociación primordial del método de Baquero. En la presentación del objeto, no era que las Lecciones de cosas se dejaran a un lado. De hecho, en la *Guía* se expone una sistemática serie de pasos para aproximar el niño a la cosa, antes de enseñar cada letra.

1° Nombre del objeto y partes de que se compone, 2° Situación de cada parte, 3° Dependencias mutuas de las partes, 4° Número de las partes, 5° Cualidades y propiedades de cada parte, 6° Reunión de las partes que tienen analogía entre sí por sus cualidades, 7° Servicio que presta cada parte, 8° Cuidado que debe tenerse para conservarla limpia y en buen estado, 9° Comparación de las partes relativamente á su magnitud, 10° Forma del todo y de cada una de las partes, 11° Recapitulación general.⁴⁴⁹

Con estos ejercicios, también se aseguraba el acceso al significado de las palabras, importante, incluso, para el propósito de la cartilla: “El principal objeto es llevar á la inteligencia las ideas expresadas por esas palabras, como que éstas son los signos de aquéllas.”⁴⁵⁰ El interés en la lectura ideológica, imposible de separar de la mecánica, según Baquero, era la forma clara de manifestar lo relevante del modelo de Pestalozzi. En las Lecciones de cosas de la Regeneración, la presentación del objeto era esencial, pero tan solo era la base para llegar al punto decisivo: crear la idea para enunciarla mediante un signo, es decir, la palabra. Que los niños aprendieran a reconocer los objetos por medio de sus sentidos seguía teniendo una alta validez en la reinterpretación de las Lecciones de cosas, aun cuando se consideraba, al mismo tiempo, que el aprendiz contaba con otras capacidades. Ya había un intento de introducir la instrucción *subjetiva* a la enseñanza frente al temor de que “el niño podía quedarse viendo las cosas, a

⁴⁴⁸ En adelante usaré las barras oblicuas para indicar que se trata del sonido de las unidades lingüísticas inscritas en ellas (palabras, sílabas, letras), tal como lo hace la fonología. Es una forma de diferenciar los fonemas de los grafemas en la escritura.

⁴⁴⁹ César Baquero, *Guía para la enseñanza de la escritura combinada con la escritura* (Bogotá: Imprenta de La Luz, 1888), 8.

⁴⁵⁰ Baquero, *Guía para la enseñanza*, 5.

despecho de que sus facultades ya estuviesen aptas para pasar a comprender lo abstracto”⁴⁵¹, esto es, la idea que evoca el signo. La relevancia otorgada a la abstracción en el aprendizaje de la lengua materna se concentró en la sílaba, el elemento orgánico que definió el método de Baquero.

Sobre este elemento versa otra de las similitudes entre los textos de Santamaría y Baquero. Ambos siguen la marcha analítica y parten de la palabra para descender en el análisis hasta la sílaba. El deletreo y el silabeo estuvieron fuera de su horizonte, pero la sílaba, como unidad de análisis, sostengo, fue el lugar lingüístico de mayor atención al enseñar la lengua materna y el foco epistemológico que definió la distinción entre las Lecciones de cosas recién adoptadas en el país en 1870 y aquellas adoptadas y replanteadas durante la Regeneración. Resulta paradójico que sin ser la sílaba una unidad semántica que participa en la construcción del significado de la palabra,⁴⁵² haya sido precisamente el elemento lingüístico que reflejó gran parte del debate epistemológico en Colombia, al menos en la cartilla de Baquero.

Durante la estancia en Alemania, Eustacio Santamaría observó cómo la enseñanza de la lectura se valía del sonideo para crear una asociación individual con las letras. Sin embargo, en opinión de este autor, no había necesidad “de conocer las letras i su sonido, sino combinaciones de letras que formen sílaba y su sonido,” porque esta última “se pronuncia en castellano del mismo modo, sea cual fuere la palabra i la posición en que se encuentra.”⁴⁵³ Este era el cálculo lingüístico-racional que le permitía asegurar el aprendizaje de la lectura en solo seis semanas. En su cartilla presentaba un método “perfeccionado” que le ahorraba esfuerzos innecesarios al niño y lo llevaba directo a fijarse en la estructura silábica de la palabra. De ella provenía el análisis comparativo de las palabras, clave para descubrir las posibilidades combinatorias de las sílabas en el español y, por ende, la singularidad de las palabras. Si bien el aspecto sonoro ayudaba a definir la unidad silábica “pronunciando cada una en una sola emisión de voz”, era la forma escrita de la sílaba lo que el niño debía reconocer en las palabras.

Tomemos de nuevo la palabra *rama*. El maestro la escribe en el tablero en letras grandes separando las sílabas, *ra – ma*, y las hace repetir en coro i al compas a los niños, ya reunidas, ya separadas, ya primero la última que la primera. [...] El maestro escribe, por supuesto, primeramente varias veces en el tablero cada una de las sílabas al compas, para

⁴⁵¹ Ospina, Sáenz y Saldarriaga, *Mirar la infancia*, 73.

⁴⁵² Los estudios de la psicología del lenguaje y, específicamente, de la psicología de la lectura actual coinciden en dar a la sílaba un valor funcional en los procesos de reconocimiento de las palabras, más no un carácter semántico que posibilite el acceso al significado de estas. En español, autoridades como Manuel de Vega y Fernando Cuetos han trabajado a profundidad este tema. Ver, por ejemplo, Manuel de Vega, *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva* (Madrid: Editorial Alianza, 1990); o Fernando Cuetos, *Psicología de la lectura* (Madrid: Wolters Kluwer España, S.A., 2010).

⁴⁵³ Santamaría, *Primer libro*, 7.

que los niños puedan después imitarlas en el papel o la pizarra a la voz de mando de aquel. Una vez terminado este ejercicio, el maestro escribirá en el tablero otras palabras en que se encuentre una de las combinaciones *ra* i *ma*: por ejemplo *mata*, *madre*, *rabó*, *rabia*.”⁴⁵⁴

De nuevo, el sentido de la vista parecía suministrar el grueso de la información sobre el objeto, requerida para lograr denominar la cosa, mientras el oído tenía un papel secundario. Vista y oído transformarán su relación con la propuesta de Baquero de finales de siglo XIX y con otros métodos de principios de siglo XX en los que, aun aplicando el modelo pestalozziano, el sonideo cobrará más importancia e incluso será fundamental para el aprendizaje de la lengua materna.

Algo más sobre la cita. Aunque la separación marcada de las sílabas solo se usaba en ese momento específico de la enseñanza, porque el objetivo era “leer palabras”, todo el proceso se cimentaba en examinar la sílaba como una unidad indivisible, escrita y sonora. Era el objeto analítico visible que el niño debía percibir y registrar en su mente para, posteriormente, operar con unidades más grandes. Además de acelerar la lectura y la escritura, enseñar el elemento silábico, indicado por Santamaría, solucionaba el problema del sonideo, o fonetismo. En esto coincidía con los argumentos más tradicionales sobre lo confuso y “antinatural” que resultaba pronunciar consonantes aisladamente y, al mismo tiempo, omitía lo que pocos años más tarde fuera una innovación en Colombia, respaldada por la Ciencia del Lenguaje, especialmente, por las Ciencias fónicas.

Para el momento de la publicación de la cartilla, 1872, la adopción de aquella ciencia todavía era muy reciente, por lo que, quizás, no cobijó la elaboración de esta. Tan solo dos años atrás había ocurrido la querrela epistemológica que introdujo las ciencias experimentales al país y transformó, entre otros, el ámbito lingüístico y pedagógico principalmente los métodos de lectura durante el periodo de la Regeneración.⁴⁵⁵ No obstante, Santamaría conocía la importancia del sonideo, varias veces recomendado por él mismo, y celebraba que el invento alemán fuera una ventaja al enseñar la lengua alemana. Pero su entusiasmo por las Lecciones de cosas - basadas en la palabra-, la transparencia de la lengua castellana y la urgencia de alfabetizar a una nación en formación lo condujeron a privilegiar el razonamiento en favor de la sílaba.

⁴⁵⁴ Santamaría, *Primer libro*, 8 - 9.

⁴⁵⁵ Según Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, el hilo conductor que permite explicar el salto de la escuela clásica a la nueva es examinar la evolución de los métodos. Ante el propósito del Estado de alfabetizar a la población, plantean la idea de que “lo que cambió de verdad en pedagogía, fue lo que cambió en las técnicas de enseñanza de la lectoescritura”. Ver Ospina, Sáenz, Saldarriaga, Ospina, *Mirar la infancia*, 325.

Si bien César Baquero también eligió la sílaba como elemento orgánico, lo que subrayó de ella fue el aspecto sonoro. Las palabras bisílabas que inicialmente se presentaban al niño debían silabearse al tiempo que el maestro daba un golpe en el tablero al pronunciar cada sílaba. El ejercicio se repetía con otras palabras, destacando los golpes en la pronunciación. Posteriormente, el maestro enseñaba “que lo que se dice á cada golpe se llama sílaba”, y después preguntaba “cuántas sílabas tiene la palabra dada.”⁴⁵⁶ Destacar el valor fónico, más que el visual, dio protagonismo al oído y lo convirtió en el canal sensorial por el que en principio se formaban los significados. La sílaba era una unidad porque podía pronunciarse en una sola emisión de voz. Era compacta y aglutinante al oído. Al convertirla en objeto y presentarla al aprendiz, el análisis empezaba por su materialidad sonora y luego se creaba el significado o la idea. No se trataba del significado elaborado por la teoría lingüística, sino de aquel que tuviera sentido para el niño, el que pudiera fabricar a partir de su percepción, según los planteamientos pestalozzianos. En esto, Baquero era claro recomendando al maestro que únicamente “cuando crea que el niño puede entender bien la definición de sílaba, entonces la dará.”⁴⁵⁷

La dimensión sonora era relevante. Uno de los propósitos de la cartilla de Baquero consistía en que el niño lograra asociar los signos a los sonidos. Por eso, indicaba a los maestros que al enseñar las vocales, después de hacerlas pronunciar con fuerza, era necesario decir: “*el signo que representa ese sonido es este* [se le harán leer sucesivamente las letras que se encuentran en tipo de pluma y de imprenta al pie del grabado]”⁴⁵⁸ Lo mismo ocurría con las consonantes, previa combinación con todas las vocales. Comprendida la representación de los sonidos consonánticos y vocálicos, era concluyente para el niño llegar a la representación silábica que encontraría en el resto de la cartilla, según la partición de las palabras y las frases en sílabas. Ella organizaba la percepción sensorial visual y auditiva del aprendiz.

⁴⁵⁶ Baquero, *Guía para la enseñanza*, 12.

⁴⁵⁷ Baquero, *Guía para la enseñanza*, 12.

⁴⁵⁸ Baquero, *Cartilla objetiva* 1. Énfasis en el original.

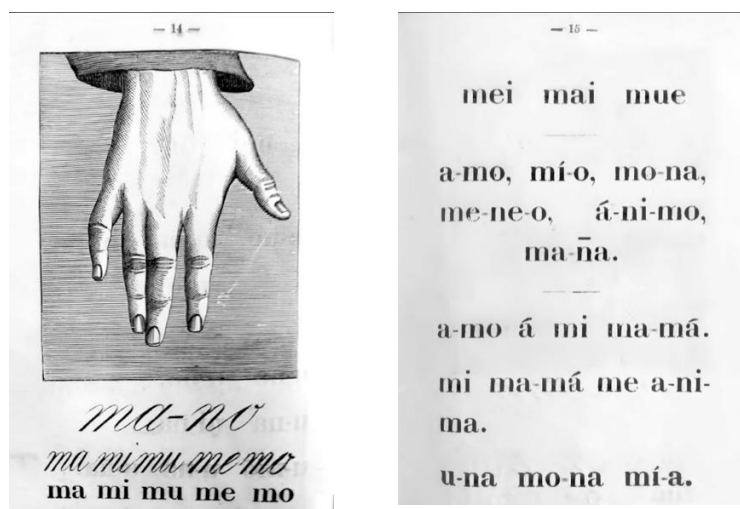


Figura 2. Cartilla Objetiva de César Baquero

En la pedagogía de los objetos aplicada a la enseñanza de la lengua, ir de la cosa a la idea requirió materializar lo abstracto, como ya lo comenté. Si los seguidores del deletreo vieron necesario convertir la letra (signo) en un elemento componente de la palabra -el objeto que es familiar para el niño-, vinculando “el alfabeto a las normas de la representación”⁴⁵⁹, los partidarios de la sílaba, como Santamaría y Baquero, tuvieron que transformar esta unidad en un objeto concreto capaz de activar el sistema sensorial del niño y, derivado de ello, de crear una idea de dicho objeto representado en un signo. Mientras la opción de Santamaría fue más visual al apelar a la *forma* de la sílaba con el fin de excitar los sentidos y prepararlos para fabricar la noción de sílaba como componente de la estructura de las palabras, la opción de Baquero privilegió el aspecto fónico impresionando el sistema perceptivo a través de “golpes en el tablero” o “pronunciaciones fuertes” que conducían a elaborar el significado de sílaba: “un golpe de voz”. La representación era la misma, y el objeto también. Lo que cambió, entonces, fue el énfasis en el mecanismo de activación sensorial. Así, la adopción del modelo de Pestalozzi en Colombia, en su versión de las Lecciones de cosas, transformó en pocos años la jerarquía de las percepciones, destacando las sensaciones auditivas sobre las visuales que antaño fueron predominantes.

Que el sonido de las piezas lingüísticas desplazara la forma escrita, no era casualidad. Al concebirse la técnica de enseñanza de la lectoescritura el fonetismo comenzaba a mostrarse como efecto de los avances científicos en fisiología y filología, inscritos en las llamadas ciencias

⁴⁵⁹ Zuluaga, *Colombia, dos modelos*, 120.

experimentales. Desde la fisiología, explicar cómo funciona el sistema nervioso, y por tanto los sentidos, amplió el conocimiento sobre la percepción, la atención, la sensación y la memoria, y permitió entender el vínculo de cada sentido en los procesos de aprendizaje. La vista y el oído se postularon como “los sentidos que más trabajan en las operaciones intelectuales,”⁴⁶⁰ porque mediante ellos se llamaba notablemente la atención. Allí, el sonido empezó a tener el mismo protagonismo de las imágenes visuales, favorecido también por la descripción detallada del órgano auditivo y el aparato fonador en la recepción y producción de los sonidos, respectivamente.

Entre tanto, la filología o Ciencia del Lenguaje, cuya base de estudio era la lengua hablada, había impulsado el desarrollo de las ciencias fónicas encargadas de explicar, entre otros aspectos, la naturaleza física y articulatoria del sonido lingüístico.⁴⁶¹ A partir de ellas, se hicieron descripciones precisas sobre el carácter fónico de la sílaba y sobre el modo y punto de articulación de los fonemas, fundamentados en procesos experimentales que también se ayudaron de los avances en la fisiología.⁴⁶² El puesto equivalente que ganaron las formas sonoras con respecto a las visuales en la fisiología, aquí, en la filología, las superaron. La dimensión oral de la lengua se ubicó por encima de la escrita e influyó decisivamente en los estudios lingüísticos y la enseñanza de las lenguas. Si bien las Lecciones de cosas en las prácticas de lectura y escritura seguían operando con objetos lingüísticos visuales, la materialidad sonora de los mismos cobró tal relevancia que fue imposible para los pedagogos obviarla. Baquero, con su método de lectoescritura, fue una muestra de ello, así como los gramáticos de la Regeneración para quienes pronunciar y escribir correctamente el castellano era un principio al enseñar el castellano. El capítulo seis dedica una sección a ello.

Pero, por encima de la importancia que adquirió el aspecto sonoro en los análisis lingüísticos, la pedagogía de los objetos, a un nivel más global y para finales del siglo XIX, ya se había apropiado del progreso de las ciencias experimentales y había modificado el sistema de instrucción objetiva, introduciendo la instrucción subjetiva, ya mencionada en capítulos

⁴⁶⁰ James Johonnot, *Principios y práctica de la enseñanza* (Nueva York: D. Appleton y compañía, 1885), 74.

⁴⁶¹ Los procesos comparativos de los elementos fonéticos y morfológicos de las lenguas que se usaron para rastrear la lengua madre (sánscrito) “proporcionaron la consolidación y desarrollo de la fonética como ciencia y como disciplina básica e insustituible en los estudios lingüísticos.” Ver, Álvaro Calderón “Tradición y modernidad de las ciencias fónicas: fonética y fonología”, *Verba Hispanica*, 2 (1992): 97- 104, en especial 101.

⁴⁶² El modo de articulación “es la forma en la que sale el aire cuando es pronunciada una consonante”, mientras que punto de articulación “es el lugar en donde los órganos se juntan para reproducir un sonido”. Por ejemplo, del fonema /p/ se puede decir que su modo de articulación es *oclusivo* y que su punto de articulación es *bilabial*. Ver *Las consonantes. Etimologías*. <http://objetos.unam.mx>, (fecha de acceso: 26 de mayo de 2024).

anteriores. Especialistas como James Johonnot, autor de varios libros de textos de la casa Appleton de Nueva York que se distribuyeron en Colombia, México y otros países latinoamericanos, incluyeron en sus Lecciones de cosas un *curso subjetivo de instrucción* cuya premisa era complementar y llevar a otros niveles la instrucción objetiva basada en procesos inductivos.⁴⁶³

Cuando tengamos conocimiento de todos los hechos relativos a un asunto, y los hayamos comparado y clasificado, según el método objetivo, y cuando hayamos hecho generalizaciones que den como resultado leyes y definiciones, entonces la mente estará en posesión del asunto; y éste exige un arreglo que permita usarlo más cómodamente y del modo más útil. El conocimiento así arreglado viene a ser la base del curso subjetivo. Este conocimiento puede ser expresado en forma de ley, ó de definición. [...] Los detalles del método para aplicar las leyes a la investigación de la ciencia y de la filosofía son del campo de la lógica deductiva.⁴⁶⁴

Estas Lecciones de cosas, que sirvieron para “perfeccionar” la aplicación del modelo pestalozziano, fueron acogidas por César Baquero para elaborar su cartilla de lectoescritura, y se reflejan en todo el texto, especialmente, en el tratamiento que le da a la sílaba. Tras el conocimiento del objeto, el método subjetivo contemplaba cuatro pasos claves:

1. La definición. Debía expresarse en un lenguaje “más perspicuo y sencillo que la palabra o cosa definida”;
2. La división y clasificación de la materia. La división se hace sobre una sola base y sus partes “deben representar *verdaderas diferencias*.” Estas partes se examinan “en el orden de su dependencia, considerando primero la parte independiente, después la que depende de la primera, y así enseguida”;
3. La definición de divisiones. Tratar cada parte como si fuera “por si sola una materia”⁴⁶⁵;
4. Las subdivisiones. Separar las divisiones según la misma ley u orden seguido en la primera división.

Como quedó expuesto anteriormente, la propuesta de Baquero empezaba con una Lección de cosas que culminaba cuando se asociaba el nombre con el objeto, garantizando que el significado de la palabra fuera entendido (definición); enseguida, ocurría la separación en

⁴⁶³ El manual de James Johonnot, *Principios y práctica de la enseñanza*, fue uno de los más difundidos en Colombia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, junto al de James P. Wickersham, *Métodos de instrucción*. Ambos manuales fueron importados por la librería Americana, propiedad de Miguel A. Caro, y “constituyeron la base teórica y metodológica de los textos [...] para la instrucción primaria colombiana”. Ver, Ospina, Sáenz y Saldarriaga, *Mirar la infancia*, 16.

⁴⁶⁴ Johonnot, *Principios y práctica*, 63.

⁴⁶⁵ Johonnot, *Principios y práctica*, 63-67.

sílabas, derivada de la palabra bisílaba vista, por ejemplo, y se clasificaban en primera sílaba y segunda sílaba (división y clasificación de la materia); tras la pronunciación repetida de las sílabas el maestro advertía que lo pronunciado era una sílaba (definición de las divisiones); por último, el análisis no descendía hasta la letra, aunque sí se enseñaba. Las vocales eran aprendidas de forma aislada, mientras las consonantes solo en contexto silábico. Aquí ya no había definiciones, ni un examen que indicaba la particularidad de la *letra*. Así que, en este caso, se atendía al cuarto paso de las subdivisiones, pero con el fin de reforzar la noción de sílaba.

Aprendidas las vocales, seguían las consonantes. Dada una palabra como *nido*, se dividía oralmente en sílabas *ni-do*. Posteriormente, el niño buscaba otras palabras que tuvieran *ni* “con el fin de hacerle familiar al oído la combinación”. Y luego, por una especie de juego en el que se conservaba la *n* y se cambiaba la vocal hasta agotar todas las combinaciones, “el niño, sin necesidad de explicárselo, comprende que la *n* representa un mismo sonido [...] es decir, comprende que debe llevar la punta de la lengua con el paladar para pronunciarla o articularla con la correspondiente vocal.”⁴⁶⁶ Era aquí donde se aplicaba otro de los preceptos del curso subjetivo: el descubrimiento y la aplicación. Al combinar *n* con todas las vocales, el niño descubría la naturaleza auditiva y articuladora de la consonante y, después, podía aplicar ese mismo principio sonoro a la lectura de palabras que combinaran *n* con cualquier vocal. Incluso, se entendía que el cálculo con el que se descubrió *n* era el mismo a seguir en el descubrimiento de las otras consonantes. Todo ocurría en el contexto de la sílaba. El proceso, entonces, comenzaba “con la materia ya en la mente” y por eso era subjetivo, según Johonnot. Además, era analítico, “porque sale de una ley ó de una definición”⁴⁶⁷: la *n* es un mismo sonido independientemente de la vocal con la que se combine y en conjunto con ella (la vocal) forman una sílaba. Así, el ejercicio mental sugerido por el curso subjetivo, permitía que el niño encontrara la relación entre las partes y la base (las letras y las sílabas, que después se ampliaba a las sílabas y la palabra), y, a su vez, que constatará la definición de sílaba.

La idea de que el niño contaba con facultades que sobrepasaban la asociación objeto-palabra, derivada de la instrucción subjetiva, provenía justamente de esos análisis. Definir, dividir, clasificar, relacionar, descubrir, aplicar reglas eran las prácticas que ordenaban el pensamiento infantil y lo entrenaban para emplearlo en nuevos campos del conocimiento sin “necesidad de explicárselo”. Fue a ello a lo que se aferraron los gramáticos colombianos para

⁴⁶⁶ Baquero, *Guía para la enseñanza*, 18-19. El énfasis es mío.

⁴⁶⁷ Johonnot, *Principios y práctica*, 67.

defender la enseñanza de conocimientos abstractos, como la gramática, en niveles de primaria. Si los niños podían deducir la naturaleza y el funcionamiento de la sílaba en la palabra - rudimentos de la gramática-, también podían deducir (razonar) la naturaleza y el funcionamiento de las palabras en la oración. No había necesidad de volver a la instrucción objetiva porque el conocimiento de las letras, las sílabas y las palabras al aprender a leer y escribir constituían la materia que ya estaba en la mente para empezar a trabajar la gramática con el método subjetivo. Allí, la guía del maestro era importante, pero era tarea del estudiante el ejercicio mental, "indispensable para que alcance la perfección a la que debe llegar".⁴⁶⁸

Por último, regreso a la sílaba para mostrar cuál fue la relevancia que tuvieron las ciencias fónicas en la enseñanza de la lectura y la escritura, más allá de privilegiar el aspecto sonoro en el aprendizaje de la lengua. Destacan aquí dos aspectos: una noción de sílaba de sutil originalidad, fundamentada en disertaciones de reconocidos filólogos especializados en las ciencias fónicas, y un cambio en el tratamiento que recibieron las consonantes a partir de conocer su producción articulatoria, procedente de laboratorios de fonética experimental. Sobre el primer aspecto, ni en la cartilla, ni en la guía para el maestro, Baquero incluye una definición elaborada de sílaba. Sin embargo, aquella conclusión a la que llegaba el niño, vinculada con "lo que se dice a cada golpe", no estaba muy lejos de una explicación especializada. De hecho, guarda mucha relación con la definición del gramático Miguel A. Caro, mismo que recomendó la obra de Baquero para uso de las escuelas. Caro afirmaba que "al hablar, no sale una corriente de aire seguida, sino en porciones fónicas, en alientos sonoros sucesivos; cada aliento corresponde a una sílaba. La unidad silábica es de *aliento* no de *duración*."⁴⁶⁹

Lo que antiguamente ortólogos y gramáticos como Antonio de Nebrija o Andrés Bello asociaban a "una herida de la voz" o a "una sola emisión de voz", transmitiendo la idea del tiempo que demora la producción de una sílaba, Caro lo convirtió en una cuestión de cantidad de aire que conceptualmente recogió en el "aliento", pues "las sílabas se cuentan por *expiraciones o golpes de voz*."⁴⁷⁰ El tiempo no era un criterio útil porque había sílabas que podían prolongarse en el tiempo solo con mantener los órganos en una misma disposición, y seguían siendo sílabas. La explicación sobre la unidad silábica es mucho más extensa, pero esta breve presentación sirve para indicar que el gramático colombiano, protagonista de la "cuestión de textos" que dio entrada

⁴⁶⁸ Johonnot, *Principios y práctica*, 76.

⁴⁶⁹ Miguel A. Caro, "Notas a la 'ortología y métrica' de don Andrés Bello", en *Miguel Antonio Caro, Obras*, Tomo III, editado por Carlos Valderrama Andrade, 745- 949 (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980), 845.

⁴⁷⁰ Caro, "Notas", 843.

a las ciencias experimentales al país, estaba al tanto de los avances de la Ciencia del Lenguaje y, por supuesto, de las ciencias fónicas que estudiaban el sonido lingüístico desde una perspectiva físico-acústica y fisoarticulatoria.⁴⁷¹ Basado en dichos avances y en obras de ilustres autoridades en la materia, como A. Melville Bell y A. J. Ellis, respaldaba sus propias elaboraciones lingüísticas, de altísimo impacto en el panorama lingüístico colombiano y, como ya se ve, en la pedagogía de la lengua materna.⁴⁷²

En relación con el segundo aspecto, evitar el sonideo en los procesos de lectura era una estrategia para ahorrarle al niño la dificultad de pronunciar consonantes de forma aislada. Pese a ello, Baquero incorporó en su método un sonideo excepcional que solo aplicaba para enseñar aquellas consonantes que se encontraban en el final de la sílaba, como /n/ en /pan/ o en /indice/, y las que seguían a otra consonante como /r/ en /brazo/. Indicaba la cartilla que, por ejemplo, las sílabas cerradas (pan) se aprendían fácilmente pronunciándola en dos partes: primero, la combinación /pa/ y, segundo, el sonido fuerte de /n/. Luego, por repetición cada vez más rápida, se lograba integrar el sonido aislado de la /n/ al resto de la sílaba. Las críticas que suscitó el método por su inclinación hacia el fonetismo, parecieron tener poco peso, al menos una de ellas, ante el respaldo que recibió Baquero de Miguel A. Caro.⁴⁷³ De nuevo, aparece el gramático con una breve disertación sobre la pronunciación aislada de las consonantes -cuyo trasfondo teórico era más denso por el conocimiento sobre el rasgo de sonoridad (sordo, sonoro) y la calidad del aire espirado en la producción de las consonantes proveniente de la fonética experimental-, para justificar el uso del sonideo que, en todo caso, resultaba útil en los casos limitados, ya mencionados. Caro no era partidario de dicho procedimiento aplicado a la enseñanza de la lengua materna, porque “en castellano (y en general en las lenguas romances) es

⁴⁷¹ Para finales del siglo XIX ya había investigaciones adelantadas sobre el sonido y sus componentes acústicos (tono, timbre, intensidad y duración) y también de fisionomía, la cual examinaba “la intensidad y volumen de los sonidos y su clasificación en tensos, la agudeza o gravedad de su frecuencia, o su duración en largas o breves”. Ver Álvaro Calderón, “Tradición y modernidad de las ciencias fónicas: fonética y fonología”, *Verba Hispanica*, 2 (1992): 97- 104, en especial 97.

⁴⁷² Alexander Melville Bell y A. J. Ellis fueron reconocidas figuras en campos específicos de las ciencias fónicas en el siglo XIX. El primero, dedicó sus estudios al Discurso Visible (Visible Speech) para ayudar a los sordos a aprender y mejorar su discurso a través de métodos no auditivos. También aportó al análisis de las letras y los sonidos, y a los principios de la elocución. El segundo, investigó sobre las distinciones de los fonemas con el fin de precisar aún más la representación gráfica de los sonidos del habla. Con ello contribuyó a la construcción del Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

⁴⁷³ Se conocen dos críticas a la propuesta de Baquero: una de Romualdo Guarín, director de la Escuela Modelo de Bogotá, en ese momento; y otra de Constancio Franco, partidario del liberalismo y director de la Instrucción Pública de Cundinamarca. Mientras Guarín señaló el uso del fonetismo, que ya presentaba inconvenientes, para crear un método de lectura que, en su opinión, podía mejorarse, Franco reprochó el error de adoptar el sonideo por contradecir los principios teóricos de la Gramática General con respecto a la producción de vocales y consonantes y por seguir una marcha analítica que confundía al niño por estar llena de abstracciones. Ver, César Baquero, *Opiniones e informes sobre el libro de lectura elemental* (Bogotá: Imprenta La Luz, 1884)

muy difícil esta operación.”⁴⁷⁴ Pero reconocía la necesidad de incluirlo como una manera de ejercitar la pronunciación para “no tropezar en otras lenguas.”⁴⁷⁵ Incluso, defendía la importancia de apreciar bien los sonidos del habla desde la infancia con el fin de cultivar en el niño la pronunciación legítima y culta.

Señalar el sonideo en los procesos de lectura comenzó, entonces, a perder validez frente al hecho de que era un método efectivo para aprender cómo disponer los órganos bucales al pronunciar un sonido consonántico que, al final, no siempre necesitaba de una vocal para ser producido.⁴⁷⁶ Al adoptar el sonideo e incorporar la instrucción subjetiva, César Baquero marcó una diferencia con respecto a las cartillas de lectoescritura que usaban las Lecciones de cosas, como la de Santamaría, y fue un innovador en la pedagogía de la lengua materna. A principios del siglo XX, se elaboraron revolucionarias cartillas que combinaban el sonideo y el silabeo, aún bajo el modelo pestalozziano.⁴⁷⁷ Entre tanto, en México se desarrollaban con gran éxito modernos métodos con una marcada influencia del fonetismo e inscritos en la enseñanza intuitiva.

El mundo de la intuición

Nadie dudó de la efectividad del método Rébsamen ni del método onomatopéyico, los dos libros de lectoescritura de mayor acogida en México, después de celebrar los dos Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890. Con una indiscutible comprensión sobre la pedagogía infantil que concebía al niño como centro de la enseñanza⁴⁷⁸, estos dos textos diseñaron procesos

⁴⁷⁴ Dictamen de Miguel A. Caro sobre el Libro elemental del señor Baquero en César Baquero, *Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir* (Bogotá: Imprenta La Luz, 1889), 1.

⁴⁷⁵ Dictamen de Miguel A. Caro, en Baquero, *Cartilla objetiva*, 1.

⁴⁷⁶ Según Miguel A. Caro, no era cierto que las consonantes solo pudieran pronunciarse en compañía de una vocal. De hecho, afirmó que “hay consonantes que se pronuncian perfectamente solas sin el acompañamiento de determinada vocal, y algunas sin sonido vocal, sin voz. La diferencia está en que la vocal es sonido de voz, y la consonante ruido; sólo que este ruido unas veces se percibe solo, y otras acompañado y más o menos oscurecido por la voz. En el primer caso la consonante se llama *sorda*, y en el segundo caso *sonora*. Como el ruido tiene menor alcance que el sonido, la emisión del ruido solo, para que se perciba claramente, requiere cierto esfuerzo, a veces áspero.” Ver, Miguel A. Caro, “B y V, simbolismo convencional de los signos B y V”, en *Miguel Antonio Caro, Obras*, Tomo III, editado por Carlos Valderrama Andrade, 281-427 (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980): 385-386. Con estas declaraciones, Caro tomaba distancia de las tradicionales posturas de la Gramática General, la Real Academia Española y algunos reconocidos gramáticos del castellano, que veían obligatoria la presencia de la vocal para pronunciar una consonante en razón a la dificultad articulatoria (disposición de los órganos bucales) de esta última.

⁴⁷⁷ La *Citología Citográfica*, del pedagogo Martín Mejía Restrepo, y la *Enseñanza simultánea de Lectura y escritura por la combinación de los métodos de sonideo y silabeo, según el sistema pestalozziano*, de Justo V. Charry, fueron algunos de los libros de texto que sirvieron para educar en lectoescritura a las nuevas generaciones. Este último, reemplazó la distribución en las escuelas de la cartilla de Baquero, según una resolución de 1918 del Ministerio de Instrucción Pública. Ver Ospina, Sáenz y Saldarriaga, *Mirar la infancia*, 325- 326.

⁴⁷⁸ Baquero, *Guía para la enseñanza*, 12.

⁴⁷⁸ La atención a la infancia surgió principalmente en los debates del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. Allí, se expuso la preocupación de médicos, maestros y pedagogos sobre “las condiciones indispensables para brindar a

únicos al articular técnicas empleadas en escuelas europeas y estadounidenses, y adaptarlas al contexto local mexicano. Pero, hay que subrayar que no se trató de una simple importación de métodos, sino de verdaderas elaboraciones didácticas que, si bien tuvieron como referente prácticas educativas externas, fueron más el resultado de años de experiencia en la enseñanza del castellano en escuelas nacionales. También es de notar que ambos textos desconocieron el plurilingüismo existente en el país y olvidaron “la existencia de otras lenguas diferentes del español, con lo que se marginaba del derecho a la educación a buena parte de la población mexicana”⁴⁷⁹, si se tiene en cuenta que el 43% era indígena y su lengua materna no era el castellano.⁴⁸⁰ Aún así, gozaron de gran prestigio en el medio educativo por ser modernos al incorporar la enseñanza intuitiva.

Tras algunos años de maduración del modelo pestalozziano y acalorados debates por sus formas de interpretación e implementación, los pedagogos acordaron que “la enseñanza intuitiva u objetiva sería principio regulador de la enseñanza y las lecciones de cosas la asignatura específica”⁴⁸¹, como quedó registrado en el capítulo tres. En realidad, el acuerdo había sido una sugerencia de Enrique Rébsamen, el pedagogo que introdujo a México la versión alemana del método de Pestalozzi cuya interpretación privilegiaba el procedimiento intuitivo en la educación escolar. Rébsamen creía en el valor pedagógico que tenía la intuición, tal como lo había hecho Pestalozzi, al combinar dos aspectos que Comenius ya había relacionado en el siglo XVII: Los sentidos externos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) y los sentidos internos (imaginación, memoria, atención, y sentido común).⁴⁸² Ambos eran esenciales para desarrollar la intuición “porque los sentidos externos producían las impresiones de todo aquello que existe o se presenta

los niños un ambiente sano y estimulante: las características del local escolar, mobiliario, libros y títiles; los programas y horarios más convenientes para la salud, así como la distribución diaria de los trabajos”. Ver Engracia Loyo y Anne Staples, “Fin de un siglo y de un régimen”, en *Historia mínima de la educación en México*, Coordinado por Dorothy Tank, 127- 153 (México: El Colegio de México, 2010), 129.

⁴⁷⁹ María Bono, “Un episodio de la educación en México durante el porfiriato. El primer congreso de instrucción pública”, *Revista internacional de Estudios histórico-jurídicos*. 8-9, (1999-2000): 273-300, en especial, 286.

⁴⁸⁰ Esta situación se mantuvo de forma sistemática durante el siglo XIX y la primera década del siglo XX cuando el Ministerio de Instrucción Pública, a través de la Ley del 30 de mayo de 1911, ordenó crear dos cursos anuales destinados a *individuos de raza indígena* “para enseñarles a hablar, leer y escribir en español, así como ejercitarlos en las cuatro operaciones aritmética”. Ver Lucía Martínez Moctezuma, “Enseñar a leer en México: métodos y libros de texto, 1889-1940”, en *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*, coordinado por A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba, 175-201 (México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2002), 189. Posteriormente, a partir de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, una política educativa indigenista lanzada en 1940, se crearon cartillas monolingües para enseñar el dialecto o lengua indígena de las regiones. A este respecto ver: Julieta Vivar Payas “El lugar del indígena en la política mexicana de alfabetización. Un análisis crítico de las cartillas de alfabetización para indígenas monolingües (1944-1949)” (Tesis de maestría, Universidad de Chile, Santiago, 2012).

⁴⁸¹ Roldán, Vera ¿“Enseñanza intuitiva”? 12.

⁴⁸² Ver Vandary Mendoza, *La enseñanza intuitiva en México. Una historia divergente entre el formalismo y la invención (1807-1911)*. (Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional, Ed. Silla Vacía, 2022), 27.

ante los sujetos, mientras que los sentidos interiores posibilitaban la comprensión o el juicio diáfano de dichas impresiones externas, mediante el entendimiento de las múltiples relaciones y similitudes que poseen los objetos".⁴⁸³ Sumado a ello, si la intuición era, "la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen"⁴⁸⁴, para Rébsamen no había duda de que debía estar en el centro del aprendizaje infantil, pues "solo basándose en ella es como lo niños adquirirán un conocimiento verdadero."⁴⁸⁵ Fundamentados en estos principios, se estructuró la enseñanza de la lectura y la escritura, ya desvinculada de la abstracción de la gramática y convertida en la asignatura de *Lengua Nacional*. Los dos libros de textos que analizo a continuación, así lo muestran.

El *Método de escritura-lectura: o sea de la enseñanza de la lectura por medio de la escritura con aplicación del fonetismo y la marcha analítica sintética (palabras normales)* (1899) de Enrique Rébsamen y el *Método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura-escritura* (1904) de Gregorio Torres Quintero, fueron el resultado de las prácticas realizadas en los entornos escolares normalistas donde sus autores eran protagonistas. Rébsamen impulsó la creación de Escuelas Normales y fue director de la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, mientras que Torres Quintero, discípulo de Rébsamen, fundó la Escuela Modelo de enseñanza primaria, normal y de preceptores en Colima.⁴⁸⁶ Ese respaldo normalista garantizó que los dos textos circularan en las escuelas mexicanas hasta 1960, aunque extraoficialmente su uso en las aulas se prolongó hasta la década del 80, según la experiencia de algunos investigadores.⁴⁸⁷ Adicionalmente, el desempeño en las mismas prácticas pedagógicas normalistas creó una afinidad en el objetivo común de explicar cómo opera la enseñanza intuitiva al educar los sentidos y la percepción en la formación de las ideas sobre el lenguaje, cuyo desarrollo se consignó en las guías complementarias a los textos: *La enseñanza de la Escritura y*

⁴⁸³ Mendoza, *La enseñanza intuitiva*, 27.

⁴⁸⁴ Pestalozzi, citado en Roldán Vera ¿"Enseñanza intuitiva"? 2.

⁴⁸⁵ Rébsamen, en Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria* (México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905), 242-243.

⁴⁸⁶ Gregorio Torres Quintero (1866- 1934), profesor, pedagogo y cuentista mexicano. Fue un innovador en los sistemas de enseñanza nacional, a pesar de que su desempeño se concentró en las escuelas de Colima y Ciudad de México. Fue catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Normal de Maestros. Ejerció labores como secretario de Instrucción Pública durante los últimos años del porfiriato y elaboró la *Ley de Instrucción Rudimentaria*, que promovió la alfabetización y castellanización en todos los pueblos indígenas del territorio mexicano.

⁴⁸⁷ Lucía Martínez Moctezuma, investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, recuerda que en 1976 "los profesores usaban el método onomatopéyico de Torres Quintero cuando el método de lectura no daba resultados después del cuarto mes en el primer año escolar." Ver, Lucía Martínez Moctezuma, "Enseñanza de la lectura y la escritura en México: evaluando textos del siglo XX" *Praxis Pedagógica*, 21(2021): 128-148, en especial 135.

Lectura, en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas (1900) de Rébsamen y la *Guía del Método onomatopéyico* (1908) de Torres Quintero. En ellas, hay una exposición detallada de la trama conceptual que respaldó su método y una serie de instrucciones para los maestros, científicamente sustentada. Cada actividad y procedimiento se justifican en las capacidades físicas e intelectuales del niño y en los avances de la ciencia positiva. Pese a compartir algunos aspectos de dicha trama, hay particularidades que definieron la originalidad de los métodos.

Sobre las semejanzas, los dos textos acogen la simultaneidad como estrategia para asegurar que escribir y leer fueran procesos sincronizados fáciles y aprendidos en corto tiempo. Sin embargo, la ligera diferencia del orden en que se planteó la enseñanza reveló, a su vez, una distinción en la activación proporcional de los sentidos. Para Rébsamen el orden apropiado era aquel seguido en la historia de la civilización, es decir, Escritura- lectura: "la mejor manera para aprender á leer, á nuestro modo de pensar, es *escribiendo*."⁴⁸⁸ Y sugería, además, empezar por la letra cursiva y no por la de tipo imprenta, porque era la que se usaba en la vida práctica. El tacto y la vista eran los sentidos que activaban el sistema sensorial y a través de los cuales comenzaba el proceso perceptivo del lenguaje, ya convertido en objeto de análisis. El oído, se activaba con la lectura y así se involucraba en el aprendizaje, pero las primeras representaciones iban de la forma (escrita) de las unidades lingüísticas al signo (letra), o sea, eran visuales.

En cambio, el método de Quintero resaltaba las operaciones auditivas al unir el sonido al signo: sonido pronunciado, letra escrita. En la escala de las unidades lingüísticas que históricamente se han usado para enseñar a leer, este autor recurría a la unidad mínima (elemental) para crear la asociación con su representación gráfica, previa conversión del fonema en objeto. "Esa unión del *sonido* con su *signo* facilita el aprendizaje de ambas cosas"⁴⁸⁹, decía Quintero, y fue lo que justificó que la simultaneidad se formulara como Lectura- escritura. En las visitas del pedagogo a las escuelas neoyorquinas observó el especial énfasis dado a leer, que no escribir, la lengua. Las razones, eran cuestiones prácticas pues los niños necesitaban leer para desenvolverse en su medio, y no tanto escribir; además de que la escritura exigía una motricidad fina aun no desarrollada a esa corta edad. De esa experiencia Quintero dedujo que era importante conservar la simultaneidad "para los comienzos y practicar después la lectura *predominantemente*, dejando a la escritura en segundo plano."⁴⁹⁰ Surgen de aquí dos reflexiones. Primero, privilegiar

⁴⁸⁸ Rébsamen, *La enseñanza de la Escritura*, 13. Énfasis en el original.

⁴⁸⁹ Torres Quintero, *Guía del método onomatopéyico*. 20

⁴⁹⁰ Torres Quintero, *Guía del método*, 22. Énfasis en el original.

el acto de leer frente al de escribir era una estrategia que ejercitaba la percepción visual, pero, sobre todo, la auditiva, a partir de dos procedimientos: la recepción y la producción. Al ser una lectura en voz alta, propia de esta etapa, el niño entrenaba su oído discriminando cada uno de los fonemas al mismo tiempo que adiestraba sus órganos bucales para producir sonidos articulados perfectamente distinguibles. Y segundo, dejar la escritura en un segundo plano, la despojaba del aura artística -creada en los entornos más privilegiados de los escribas considerados cultos e instruidos, y poseedores de un saber oculto en el código escrito-, y la planteaba simplemente como forma del lenguaje. De allí que Quintero afirmara que en esta etapa inicial “la escritura es el medio y la lectura el fin y, por lo mismo, no hay que dar a la escritura importancia *caligráfica*.”⁴⁹¹



Con esa idea, se enseñó a escribir, aunque se hiciera de manera imperfecta. Algo que se oponía a la propuesta de Rébsamen de enseñar rigurosamente los trazos de las letras, que enseguida mostraré. Escribir, para Quintero, era parte de los ejercicios preparatorios en los que el niño ejecutaba trazos grandes, nada finos ni delicados, sobre el tablero o el suelo y no sobre el papel. En el medio se conocía como *escritura muscular* porque implicaba mover el brazo, y no tanto las manos o los dedos. Posteriormente, los dos últimos ganaban protagonismo. Así se enseñaba a percibir las letras, con movimientos cada vez más precisos hasta lograr la escritura perpendicular en relación con la dirección horizontal del reglón. Sin embargo, en el terreno de la escritura, la autenticidad del método radicó en la técnica que se usó para lograr los trazos más básicos: movimientos de vaivén, de subida y de bajada, ondulatorios o circulares. Se trataba de una técnica sonora que proponía a los niños imaginar y dibujar los movimientos derivados de las acciones repetidas que realizaba el personaje de una narración contada en verso. Por ejemplo, de la siguiente narración se pretendía obtener curvas de arco:

Yo tengo un amigo
llamado, Agustín,
que corre y que salta
como un chapulín.

Si marcha a la escuela,
si marcha al jardín,
saltando va siempre

⁴⁹¹ Torres Quintero, *Guía del método*, 48. Énfasis en el original.

como un chapulín.⁴⁹²

Después de repasar varias veces la narración el maestro pedía dibujar los saltos de Agustín, esperando que los niños pintaran algo como:  o como  teniendo en cuenta que los saltos eran varios y repetidos. De este modo, se acompañaba la lectura con una representación gráfica del ritmo que marcaba el movimiento de los brincos. Y, por supuesto, era una representación que precedía la representación lingüística, la de las letras, que implicaba el dominio de los músculos de las manos y los dedos. La enseñanza intuitiva se plasmaba aquí, al combinar la vista, el oído y el tacto (sentidos externos) con la atención y la imaginación (sentidos interiores). La percepción se educaba a partir de ejercicios sensoriales concretos que poco a poco adquirían las formas abstractas de la representación hasta llegar a los signos más sofisticados del lenguaje.

Entre tanto, si bien Rébsamen valoraba el aspecto sonoro de la lengua, porque su método aplicaba el fonetismo, en el terreno de la escritura solo contempló el fonema en función de su signo escrito, es decir, la letra. Para ello, tenía argumentos científicos que hablaban de la escritura alfabética como una muestra de la evolución humana. Descomponer las palabras en sonidos diferenciados y perceptibles al oído, y representarlos gráficamente por medio de un signo, era la prueba más clara de que en el progreso histórico de la escritura se había seguido un método racional. Desde el inicio, el niño trabajaba intensamente en el trazo fino, preciso y claro de las letras porque ellas eran la base de la lectura. Se cuidaba y se defendía científicamente cada aspecto. La postura del cuerpo, la posición de la mano, el material didáctico y la táctica escolar se justificaban con el conocimiento proveniente de la fisiología, la medicina y la pedagogía.⁴⁹³ Las líneas rectas y las líneas curvas se enseñaban siguiendo las formas geométricas identificadas en objetos como bastones o anzuelos y varas de pescar. Todo, en proporciones adecuadas al tamaño y tipo de letra que se debía practicar. La instrucción para los maestros al enseñar las nociones geométricas era eliminar las definiciones, pues el conocimiento que adquieren los niños “ha de ser *intuitivo*”.

Según Rébsamen, la rigurosidad de los procedimientos se diluía en la *excitación agradable* producida al aprender mediante objetos conocidos que se dibujaban en la pizarra o en el aire, y

⁴⁹² Torres Quintero, *Guía del método*, 63.

⁴⁹³ La postura erguida del cuerpo, por ejemplo, se sugería para evitar la compresión del pecho o problemas de respiración y circulación; o el color blanco de la pizarra, en vez del gris o negro, para evitar el mayor esfuerzo de los ojos que podía terminar en miopía. Ver a este respecto, Rébsamen, *La enseñanza de la Escritura*, 124-134.

al descubrir en los dibujos las formas de las letras. Esa creatividad invertida en la técnica que le ayudaba al niño a asociar la representación de los signos escritos con los objetos visuales de Rébsamen o los objetos sonoros de Quintero, se apartaban de la importancia otorgada a la presentación de los objetos que promovían las Lecciones de cosas. En su lugar, destacaban la activación de los canales sensoriales a través de los cuales se percibían las cosas, atendiendo meticulosamente a las formas de aprender de los infantes. Por ello, fueron concebidos como métodos modernos de igual acogida entre las escuelas mexicanas y algunas de Centroamérica y Suramérica.⁴⁹⁴ Por fuera de los novedosos procedimientos vistos, hubo otras prácticas, diferentes entre sí, que les merecieron el reconocimiento de modernos.

La diferencia más visible entre los dos métodos se ubica en la marcha que siguieron. Rébsamen optó por la vía analítico-sintética, mientras Quintero se decidió por la sintética. La vía de Rébsamen, plasmada en el método de las *palabras normales*, se correspondía con los procesos que al niño le resultaban fáciles al leer. Si para el adulto instruido lo simple es el deletreo o el silabeo, para el infante son las palabras. Ellas son un “todo indivisible [...] lo conocido para él mientras que las sílabas y los sonidos son lo desconocido.”⁴⁹⁵ Siguiendo los planteamientos sobre las palabras normales de los expertos alemanes,⁴⁹⁶ y en la idea pestalozziana de ir de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido, Rébsamen invitaba a seguir la ruta de la evolución natural del lenguaje en el niño en la que usan palabras aisladas, aparentemente inconexas, para comunicarse “Yo...pan” por “Yo quiero pan”. Partir de la palabra era lo más racional y, además, era el procedimiento más adecuado para desarrollar la intuición:

La palabra es el símbolo de la idea. Su sola enunciación puede bastar para evocar recuerdos en la mente infantil, para poner en actividad la imaginación, el juicio y el raciocinio, para despertar ó avivar sentimientos ó voliciones. Las sílabas y letras aisladas nada dicen á la inteligencia del niño, no hablan á su sensibilidad moral ni á su voluntad, forman “saber muerto” depositado en la memoria é incapaz de estimular la creatividad de las demás facultades.⁴⁹⁷

⁴⁹⁴ Lucía Moctezuma registra la circulación del Texto de Rébsamen en el Salvador, Guatemala y Costa Rica, y el de Quintero en Centroamérica y algunos países de Suramérica. Ver Martínez Moctezuma, “Enseñanza de la lectura”, 34.

⁴⁹⁵ Rébsamen, *La enseñanza de la Escritura*, 66.

⁴⁹⁶ La formación de Rébsamen en Alemania explica la adopción de los lineamientos pedagógicos producidos en ese país. Allí se implementó la enseñanza intuitiva de Pestalozzi y se originó el método de las *palabras normales*. En su *Guía para maestros* el mismo Rébsamen da mérito a pedagogos como M. O. Krämer, por crear el método, a Carlos Vogel, por perfeccionarlo y a Klauwell por llevarlo a otro nivel al reducir el número de palabras normales. De ellos recibió directa influencia.

⁴⁹⁷ Rébsamen, *La enseñanza de la Escritura*, 74-75.

Si la palabra como unidad lingüística era apreciada en las Lecciones de cosas por ser el resultado inmediato de la conexión con el objeto y el vehículo del conocimiento humano, tal como se vio en el caso colombiano, Rébsamen le adicionó valor al reunir en ella la capacidad de provocar sensaciones y de activar las facultades intelectuales del niño. En sí misma, la palabra era significativa. No había necesidad de crearle un significado porque al ser familiar al oído, y luego a la vista, había un vínculo con la realidad y con el mundo abstracto de las ideas. En el propósito de instruir la mente del niño llevándola de lo concreto a lo abstracto, la labor de la sílaba en los métodos colombianos fue la misma que realizó la palabra en el método de Rébsamen. En este sentido, de los cuatro métodos que analizo, el de las palabras normales es el más sencillo porque parte de un signo que, al convertir en objeto de análisis, ya tiene una estructura y un significado conocidos para el niño, lo cual facilitaba educar la intuición. Esto explica por qué el autor le restó importancia a las Lecciones de cosas.

Aunque las sesiones iniciaban con una conversación en torno a un objeto, su uso y sus partes, Rébsamen insistía en no dar una Lección de cosas. Bastaba con resaltar un par de aspectos, los más interesantes para despertar la *atención* de los niños. El mismo objetivo tenían las láminas que perfectamente podían reemplazarse por cuentos, bosquejos en el pizarrón, dibujos elaborados por los niños o cualquier otra actividad que estimulara la intuición. De nuevo, se trataba de obtener *cierto atractivo* para que el aprendizaje tuviera sentido. Elegir y enseñar las palabras era un procedimiento riguroso que debía garantizar el acceso a su significado por medios intuitivos, no por definiciones y nunca por derivación etimológica.⁴⁹⁸ Tras comprender las palabras, se entrenaban los órganos bucales y el oído con ejercicios de pronunciación. Posteriormente, venía la escritura de la palabra, letra a letra, y con ella el análisis de las sílabas, las letras y los sonidos. Una representación diagramática, que expondré más adelante, marcaba el final del análisis y el inicio de la síntesis. Esta última se realizaba a través de la lectura hasta alcanzar, de nuevo, la palabra normal. A partir de esta se enseñaban palabras nuevas y se formaban oraciones. Así, el análisis preparaba a los niños para escribir, mientras la síntesis preparaba para leer.

⁴⁹⁸ Para ser palabras normales, estas debían cumplir cuatro condiciones: 1. Ofrecer todos los elementos (sonidos y letras) del lenguaje hablado y escrito; 2. Enlazarse entre sí, de manera que cada palabra nueva no tuviera un elemento diferente con respecto a la palabra conocida; 3. Presentar en orden los elementos nuevos yendo de lo fácil a lo difícil, para lo cual se tenía en cuenta la lengua hablada y la escrita, pues las irregularidades en la pronunciación y en la ortografía se trabajaban al final; 4. Significar algo conocido para los niños. Ver Rébsamen, *La enseñanza de la Escritura*, 146.

Concordaba Quintero con esa idea. Ciertamente su método era, en principio, sintético, pero, a la vez, él mismo defendía la presencia de procedimientos analíticos al afirmar que “en todo método racional de lectura, debe haber análisis y debe haber síntesis. La diferencia está en el punto de partida.”⁴⁹⁹ Pese a no ser evidente en el libro de texto, el análisis se realizaba en los ejercicios preparatorios cuando se descomponía la palabra en sílabas. Y allí se detenía. Luego, al buscar el niño los sonidos de las letras en algún ruido de la naturaleza – por eso se llamó Método onomatopéyico-, había un proceso analítico de “extracción y de identificación del sonido onomatopéyico.”⁵⁰⁰ Ese ejercicio era clave para descubrir los sonidos de las letras con las que después se formaban sílabas y con éstas palabras.

Como discípulo de Rébsamen, Quintero también veía conveniente que las Lecciones de cosas fueran limitadas. Antes de descomponer las palabras, se dedicaba un tiempo a la exploración del entorno del cual se obtenía el material para analizar. Muebles, cuadros, libros, pizarras eran las palabras que luego se descomponían. Sin embargo, con respecto a ellas apenas se generaba una breve conversación a modo de preguntas y respuestas sobre algunas características o usos: “¿quién me mienta una cosa alta? ¿quién me mienta una cosa baja? Los niños contestarán: el pizarrón es alto, la silla es baja.”⁵⁰¹ Aquellas Lecciones de cosas de objetos plasmados en imágenes y densas descripciones, derivadas de la vertiente anglosajona, se redujeron a breves ejercicios intuitivos que, para propósitos de enseñar la lengua, servían para capturar la atención del niño, establecer la conexión objeto-signo (nombre) y convertir el signo en objeto de análisis. Así: después de reunir varias palabras, el maestro indicaba a los estudiantes: “ustedes me han dicho *palabras*: *Piso* es una *palabra* que nos recuerda la cosa así llamada; *papel* es una *palabra* que nos recuerda el objeto así llamado.”⁵⁰² Con estas indicaciones se buscaba originar la noción intuitiva de palabra como unidad lingüística, para luego descomponerla en sus sílabas, asociando estas últimas a golpes que el maestro daba “con su varita sobre su mesa o con su bastón en el suelo.”⁵⁰³ Algo semejante al método del colombiano César Baquero, en el que el niño fabricaba el significado de sílaba a partir de los golpes dados al tablero.

Pero la sílaba para Quintero, no era más que una parte de la palabra. Lo importante en su método era el sonido de la letra, del que se desprendía el procedimiento sintético. Enseñar a leer siguiendo esta marcha era usual por la facilidad que representaba el silabeo y el deletreo, y

⁴⁹⁹ Torres Quintero, *Guía del método*, 12.

⁵⁰⁰ Torres Quintero, *Guía del método*, 12.

⁵⁰¹ Torres Quintero, *Guía del método*, 71.

⁵⁰² Torres Quintero, *Guía del método*, 72.

⁵⁰³ Torres Quintero, *Guía del método*, 73.

por eso, afirmaba Quintero, maestros empíricos y padres en el hogar podían instruir en la lectura. El distintivo de su método fue fijar el sonido, es decir la materialidad más tangible de la letra, como punto de partida. Si bien las letras (signos) podían convertirse en objeto de análisis visual, para lo cual se recurría a sus nombres, Quintero innovó el proceso introduciendo el aspecto sonoro de la letra y fue aún más allá al proponer que, incluso, en esos niveles de concreción de la lengua había una conexión directa con los objetos de la naturaleza. Es en este punto que aparece el fonetismo como el último de los rasgos del presente análisis, que emparentan y a la vez diferencian los dos métodos mexicanos.

Onomatopéyico era el método de Quintero. Empleaba el sonido para enseñar a leer y por eso era fonético. De modo que en realidad se trataba de un fonetismo onomatopéyico. La onomatopeya -“el empleo de vocablos onomatopéyicos que imitan el sonido de las cosas con ellos significadas”⁵⁰⁴-, era ingeniosa y pedagógicamente potente para el aprendizaje de los de las letras. Al indicar que el sonido prolongado de /f/, /ffffff/, (onomatopeya) imitaba el ruido del resoplido de un gato furioso, el niño asociaba el sonido de la naturaleza con el sonido de la letra y, posteriormente, podía representarlo mediante un signo que, en este caso, era *f*. El fonetismo onomatopéyico establecía, entonces, una asociación lógica con otros fenómenos, útil para recordar el sonido lingüístico. Era un recurso auténtico de evocación que superaba al fonetismo analítico en el que, al enseñar la pronunciación individual de los sonidos de las letras, se apelaba a algún detalle distintivo de la misma letra, como el punto de *i* o la redondez de *o*, solo para recordar cómo pronunciarla.

Si introducir el fonetismo en los procesos de lectura ya era un logro y una indiscutible ventaja para la enseñanza intuitiva, el fonetismo onomatopéyico incrementó las posibilidades de activar los sentidos. Conducir al niño a la imitación de un sonido producido por un objeto capturaba su atención, disparaba su imaginación y disponía su sistema sensorial para ejercitar finamente los órganos articulatorios y el aparato auditivo, tan pronto descubría cuál era el sonido lingüístico que estaba imitando. Con ello venía la motivación a representar el sonido mediante un signo, es decir, la escritura, por lo que se activaba el tacto y la vista. Era un proceso creativo semejante a un juego de destreza que fomentaba la capacidad de percibir las impresiones del entorno a través de los sentidos. Aunque estaba destinado a los niños, también significó un reto para los maestros, pues el mismo Quintero invitaba a crear asociaciones a partir de encontrar nuevos sonidos de la naturaleza similares a los lingüísticos. Invitación que tuvo acogida muchos

⁵⁰⁴ Torres Quintero, *Guía del método*, 14.

años después. Registros de algunas experiencias de maestros en el Estado de Hidalgo, que usaban el método para enseñar la lengua otomí, documentan que un maestro enseñó la letra *u* con el ejemplo de una de una señora usando sal cuando cocinaba porque la letra *u* significaba “sal” en otomí.⁵⁰⁵ El método de Quintero, que enseñaba el castellano, proporcionó una lista amplia de las onomatopeyas más originales y útiles:

- i- El llanto de una ratita prisionera
- u- La imitación del pito del tren, por un muchacho que juega al ferrocarril
- o- El grito de un cochero que aplaca a sus caballos
- a- El grito de un muchacho espantado
- e- La pregunta ¿e? de un sordo
- s- El silbido de un cohete
- m- El mugido de una vaca
- l- El ruido que hace un perro al beber agua.
- j- El jadeo o fuerte aspiración de un caminante fatigado
- ch- El ruido que hace un muchacho al chapalear en el agua.⁵⁰⁶

La lista es más extensa porque cubre todos los fonemas, a excepción de /d/, /r/ suave y /x/ que cambian su pronunciación dependiendo del contexto en el que se encuentren. Además, algunos fonemas tienen más de una onomatopeya. A partir de estas asociaciones, el sonido de la letra se convirtió en el elemento orgánico del que se desprendía la lógica del método sintético. Quintero también enunciaba este elemento como “letra”, pero no hacía referencia a su representación gráfica, sino a su valor fónico, es decir, la letra como sonido. Y la letra como tal tenía significado. Convertirla en objeto de estudio implicó darle un sentido que el autor halló en la fonología psicológica, una rama de las ciencias fónicas. Según esa fonología, argumentó Quintero, “determinados sonidos que se encuentran en el dominio del lenguaje, siempre van asociados con determinado fenómeno: el sonido *rrrrr* es de movimiento, el sonido *t* es de golpear, la *s* de silbar, *n* de profundidad.”⁵⁰⁷ Un complemento de ello fueron las investigaciones en fonética acústica realizadas por el filólogo español Julio Cejador y Frauca (1864- 1927) que mostraban un valor psicológico de las vocales derivado del timbre de las mismas, siendo, por ejemplo, “*u* la vocal profunda y oscura, *i* la aguda y fina”⁵⁰⁸ Para Quintero, los estudios del filólogo español eran clave en la demostración de la existencia de las onomatopeyas por la

⁵⁰⁵ Secretaría de Educación Pública. (1987). *Los Maestros y la Cultura Nacional, 1920-1952* (vol. 2). Dirección de Culturas Populares, citado en Martínez Moctezuma, “Enseñanza de la lectura”, 144.

⁵⁰⁶ Torres Quintero, *Guía del método*, 75-76.

⁵⁰⁷ Gregorio Torres Quintero, *Cómo defendió D. Abraham Castellanos su “Criterio”* (México: Guerrero Hno. y Co. Impresores, 1907), 24.

⁵⁰⁸ Julio Cejador y Frauca, *Los gérmenes del lenguaje. Estudio filosófico y psicológico de las voces del lenguaje común como base para la investigación de sus orígenes* (Bilbao: Sociedad Bilbaína de Artes Gráficas, 1902), 72.

tendencia humana a imitar con su aparato fonador los sonidos de la realidad y a imprimir las cualidades de los objetos imitados en el sonido de las letras. Cejador y Frauca afirmaba, que como es algo en lo que parece haber un consenso universal, “ese algo hay que atribuirlo a la naturaleza psíquica, especialmente una en todos los pueblos y en todos los hombres.”⁵⁰⁹



Figura 3. Método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero

Entonces, según el método onomatopéyico, las letras-sonidos tenían significado, un valor real y concreto tomado de la misma naturaleza y respaldado científicamente por la fisiología, la psicología y las ciencias fónicas. Y a ese significado llegaban los aprendices de forma intuitiva a través de las onomatopeyas. Ellas servían para “vivificar” las letras y alejarlas de toda abstracción. Si el proceso de llegar a lo abstracto emergía del contacto directo con el ambiente inmediato del niño, el método onomatopéyico lo conseguía de forma duplicada: al explorar el entorno de donde surgían las palabras que inicialmente se analizaban y al plantearle al niño la onomatopeya que le daba sentido a la letra-sonido. De nuevo, el valor que le asignaron los métodos colombianos a la sílaba, y Rébsamen a la palabra, fue el mismo que Quintero le dio a la letra-sonido, aunque por ello fuera fuertemente criticado.⁵¹⁰

Uno de los señalamientos lo acusaba de promover el fonetismo puro que tanto debate suscitó en años anteriores entre los pedagogos de la lengua materna. A lo que Quintero

⁵⁰⁹ Cejador y Frauca, en Gregorio Torres Quintero, *Guía del método*, 19.

⁵¹⁰ La crítica más sonada provino del profesor Abraham Castellanos quien en su libro *El Criterio sobre los Métodos de Escritura Lectura*, señalaba la falta de preparación pedagógica de Quintero y la carencia de sustento científico del fonetismo onomatopéyico. A raíz de esta publicación, inició una querrela en el periódico “El Diario” en la que Quintero dio respuesta a cada una de las críticas de Castellanos. La querrela está recogida en un folleto que, posteriormente, publicó Torres Quintero. Ver Gregorio Torres Quintero, *Cómo defendió D. Abraham Castellanos su “Criterio”*.

respondió confirmando la dificultad para pronunciar puramente las consonantes sin el auxilio de las vocales y planteando la eficacia de su método al intentar en los niños el esfuerzo del fonetismo aproximado que, de todos modos, tenía resultado benéficos e inmediatos. Ese veto al fonetismo lo había roto Rébsamen cinco años antes con su propio método. Al descomponer las palabras normales en sílabas y luego en letras, estas últimas se analizaban individualmente según su propio sonido, mismo que asociaban al signo escrito ya aprendido en los ejercicios preparatorios. Para Rébsamen, el fonetismo era una alternativa más racional y científica que el deletreo y el silabeo porque era “la única aplicación a la enseñanza de la lectura del conocido principio didáctico de que se debe *ir de la cosa al signo*,”⁵¹¹ tal como sucedió en la evolución humana: primero el sonido articulado (cosa) y luego la escritura alfabética (signo). El otro soporte científico a favor del fonetismo provenía del principio de la Ciencia del Lenguaje sobre el nacimiento, transformación y muerte de las lenguas, en el que se basó la Fonología o Ciencias Fónicas para privilegiar la lengua hablada en los estudios lingüísticos. Ante el hecho evolutivo de que “al cambio de los sonidos debe seguir forzosamente el cambio de los signos (las letras, la ortografía),”⁵¹² no era posible, pedagógicamente hablando, dejar de analizar los sonidos de las letras para llegar de forma racional a su representación gráfica.

Acoger el fonetismo en el método Rébsamen sirvió para plantear novedades hasta en los aspectos más pequeños del método. En la enseñanza de las vocales, por ejemplo, la tradición gramatical quedó a un lado y se sugirió proceder de acuerdo con un orden “natural” o fisiológico basado en el timbre de las vocales y en los cambios (apertura -altura) que sufre la cavidad bucal al pronunciar estos sonidos. Ese nuevo orden *i, e, a, o, u*, atendía a un criterio científico y se oponía al viejo *a, e, i, o, u*, que seguía arbitrariamente el orden alfabético. De esa forma, se ordenaba la percepción auditiva yendo de la vocal más aguda (*i*) a la más grave (*u*), y de las vocales más altas (*i, u*), pasando por las vocales medias (*e, o*), hasta la más baja (*a*).⁵¹³

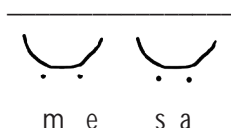
Los procedimientos intuitivos de la asociación sonido-letra indicaban el momento en que se vinculaban dos percepciones: la auditiva y la visual. La práctica buscaba que el aprendiz fuera consciente de la articulación de cada sonido vocálico y consonántico, que sí era posible en opinión de Rébsamen, y, a la vez, que pudiera asociarlo a un signo gráfico, que tan solo era parte

⁵¹¹ Rébsamen, *La enseñanza de la Escritura*, 30. Énfasis en el original.

⁵¹² Rébsamen, *La Enseñanza de la Escritura*, 53.

⁵¹³ El criterio fonético-acústico solo aplicó para las vocales. La enseñanza de las consonantes conservó el orden establecido por la gramática tradicional: explosivas, fricativas, sonoras, mudas, labiales, linguales, dentales, palatales, guturales. También se sugería al maestro practicar con los estudiantes la disposición de los órganos bucales de algunas consonantes para afinar su percepción. Ver, Rébsamen, *La Enseñanza de la Escritura*, 113.

de un signo más abarcador. Pero más allá de obtener como resultado la palabra escrita, juntar esas dos percepciones derivó en un diagrama capaz de representar la estructura de las palabras. Siendo uno de los distintivos del método Rébsamen, la representación diagramática mostraba “lo *general y esencial* de las cosas,” de gran valor para la enseñanza, “porque representa de una manera intuitiva hasta aquellos objetos y relaciones que [...] no caen directamente á la observación mediante el sentido de la vista.”⁵¹⁴ Era una forma de reunir en un solo esquema el análisis y la síntesis de las palabras, y de ponerlos al alcance intelectual del aprendiz. Así, por ejemplo, la palabra *mesa* se graficaba del siguiente modo:



Cada punto representaba una letra, los arcos invertidos las sílabas y la línea horizontal la palabra completa. Si el método onomatopéyico estimulaba el canal auditivo en dos momentos distintos a través del análisis sonoro de las palabras y luego de las letras, el método Rébsamen activaba la percepción visual por medio de la doble representación: el diagrama y la palabra escrita. Entre la vista y el oído, el pedagogo suizo privilegiaba el primero porque, fijaba las percepciones por más tiempo en oposición al último cuya duración era más efímera.⁵¹⁵ Además, el diagrama ejercitaba el tacto y desarrollaba la motricidad fina al requerir el trazo de líneas rectas, líneas curvas, puntos y hasta circunferencias que encerraban un punto inicial de las palabras para indicar que se trataba de una letra mayúscula.

⁵¹⁴ Rébsamen en Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*. 251.

⁵¹⁵ Rébsamen en Abraham Castellanos, *Pedagogía Rébsamen*, 252.



Figura 4. Método de escritura-lectura de Enrique Rébsamen

Pese a hallar beneficios en el aspecto visual, Rébsamen encontró en el fonetismo una importante fuente de activación sensorial útil para complementar la percepción y comprensión de las unidades de la lengua y, en general, para educar la intuición del niño; algo que Quintero explotó con mayor intensidad a través del método onomatopéyico, media década más tarde. Ambos autores adoptaron el fonetismo porque, además, aportaba a sus métodos el componente científico irrefutable de los estudios más recientes y novedosos del lenguaje. La Ciencia del Lenguaje y específicamente las Ciencias fónicas fueron el recurso positivista que aportó el cálculo lógico y razonado a la pedagogía de la lengua. En las *Guías para el maestro*, se leen con frecuencia citas tomadas de filólogos, fonetistas y fonólogos españoles, ingleses y alemanes, en su mayoría, que revelaban la familiaridad de Quintero y Rébsamen con las tendencias investigativas sobre el lenguaje.⁵¹⁶ Lo mismo sucedió con las referencias sobre la fisiología, la cual, para inicios del siglo XX, ya contaba casi con 70 años de trayectoria en el país.⁵¹⁷ De este modo, las Ciencias fónicas y la Fisiología, ambas ciencias experimentales, sirvieron para entender cómo la materialidad del sonido lingüístico y el funcionamiento del cuerpo humano se podían articular con la pedagogía de la lengua materna con el fin de ofrecer métodos de lecto-escritura actualizados y depurados de la gramática tradicional.

La influencia de aquellas ciencias fue un rasgo compartido entre el caso mexicano y parte del colombiano tendientes a incorporar los avances científicos a los principios pestalozzianos

⁵¹⁶ Las fuentes científicas de la filología de estos dos autores reúnen figuras como Max Müller, Eduard Sievers, Raoul de la Grasserie, G. D. Whitney y, el ya mencionado, Cejador y Frauca.

⁵¹⁷ La entrada de la fisiología al contexto mexicano sucedió en 1833 con la creación del Establecimiento de Ciencias Médicas, institución fuertemente influida por el modelo francés. Las obras de F. Magendie, Tourtelle y más tarde de Claude Bernard, fueron algunos de los referentes que sirvieron a la práctica de la nueva medicina experimental. Ver Ana Rodríguez, "Fisiología mexicana en el siglo XIX: la enseñanza", *Asclepio*, LII, (2000): 217-223.

para potenciar la efectividad de los métodos de lectura y escritura en plena coherencia con el desempeño infantil, físico e intelectual. Como este, otros rasgos plantean similitudes y también diferencias que, de forma resumida, se encuentran en el siguiente cuadro:

Tabla 5. Cuadro comparativo de los métodos de lectura y escritura colombianos y mexicanos

	<i>Lecciones de cosas</i> (caso colombiano)		<i>Enseñanza intuitiva</i> (caso mexicano)	
Libros Escolares de lecto-escritura Trama conceptual	Primer libro de instrucción objetiva (1872) Eustacio Santamaría	Cartilla objetiva (1889) César Baquero	Método de escritura-lectura (1899) Enrique Rébsamen	Método Onomatopéyico (1904) Gregorio Torres Quintero
Relación lectura y escritura	Simultáneo Lectura- escritura.	Simultáneo Lectura-escritura.	Simultáneo Escritura-lectura.	Simultáneo Lectura-escritura.
Elemento orgánico	Sílaba, sin ser un método silábico.	Sílaba.	Fonema. Sonido de las letras.	Fonema. Sonido onomatopéyico de las letras.
Tipo de procedimiento o marcha	Analítico. Solo desciende hasta la sílaba. Privilegia el análisis visual.	Analítico. Solo desciende hasta la sílaba. Privilegia el análisis auditivo.	Analítico-sintético. Método de las <i>palabras normales</i> con fonetismo.	Sintético (analítico). Comienza por los sonidos onomatopéyicos de las letras.
Singularidades	Incluye numerosas imágenes de cosas con sus respectivos nombres y añade contenido de otras áreas del conocimiento.	Trabaja sutilmente la instrucción subjetiva e incorpora el sonideo para enseñar consonantes de sílabas cerradas y compuestas.	Adiciona la representación diagramática de las palabras que integra el análisis y la síntesis de las palabras.	Plantea una doble relación con el entorno: Lecciones de cosas y análisis onomatopéyico de los sonidos de las letras.

Fuente: elaboración propia

Salvo el rasgo de simultaneidad coincidente en los cuatro métodos, guardando desde luego sus diferencias, lo que muestra el cuadro son los contrastes propios de la adopción diferenciada del método de Pestalozzi en la enseñanza del castellano. Si las Lecciones de cosas en Colombia privilegiaron la presentación del objeto, descartando, hasta cierto punto, las operaciones con las unidades más pequeñas de la lengua, la Enseñanza intuitiva en México optó

precisamente por estas unidades porque estratégicamente eran las más sencillas para trabajar la percepción infantil. De allí que las Lecciones de cosas fueran de marcha analítica y se ocuparan de las sílabas, y la Enseñanza intuitiva acogiera la síntesis combinándola con el análisis, y tuviera una marcada tendencia al fonetismo.

Atendiendo a una progresión cronológica, el cuadro en general refleja cómo se fue incorporando el fonetismo a la enseñanza de la lecto-escritura, hasta llegar a un fonetismo onomatopéyico, y en consecuencia, cómo se agudizaron el análisis y la síntesis de las unidades lingüísticas, que para inicios del siglo XX ya mostraban grandes beneficios como procesos articulados. Analizar y sintetizar a la vez, eran los cálculos lógicos y razonados por los que rápidamente el niño comprendía cuáles eran y cómo funcionaban los elementos de la lengua; base que preparaba para el conocimiento más abstracto de la gramática. Sin embargo, cualquiera que hubiera sido la marcha lo cierto es que al tratar con la lengua los métodos se enfrentaban a piezas abstractas cuyo entendimiento lo confiaron a diferentes mecanismos: Santamaría al espíritu de observación, Baquero a la instrucción subjetiva, y Rébsamen y Quintero a la articulación de los sentidos externos con los internos, es decir, a la intuición. En estos términos, Baquero y los autores mexicanos son afines al encomendar gran parte del acceso al conocimiento a las facultades mentales del niño bajo la certeza de comprender cómo funcionan los organismos y cómo se comportan frente al estímulo lingüístico. Así mismo, dominar los principios de la Ciencia del Lenguaje y la Ciencias fónicas condujo a estos tres autores a dimensionar el valor de la lengua hablada en los procesos de alfabetización que en mucho se vinculaban con el sentido práctico de la educación y la idea de ser un ciudadano modelo ejemplar.

Comentarios finales

La aparente sencillez de los libros de textos se edificó en realidad sobre una estructura compleja que juntó intereses estatales, conocimientos sobre la infancia, modelos pedagógicos y avances científicos en fisiología y lingüística. Enseñar a leer y escribir significó, así, un reto para las instituciones educativas y para los pedagogos de la lengua cuya labor no podía dejar de acoger los procesos científicos y pedagógicos emergentes en el exterior, ni desconocer las necesidades de sus contextos locales. Articular lo global y lo local fue un hecho. Los cuatro métodos analizados reflejan esa articulación, razón por la cual cada uno, en su momento, se asumió como un método moderno y efectivo que satisfizo las expectativas de alfabetización, al menos dentro de la población de habla hispana.

Comparativamente, apropiarse de formas distintas del modelo pestalozziano desencadenó reflexiones y prácticas muy propias de cada país plasmadas en el diseño de los libros de texto. Pese a compartir algunos rasgos de la trama conceptual, cada texto presenta singularidades notables que muestran cómo se resolvió la comprensión de los fundamentos de la lengua y las abstracciones que ella contiene. En ese propósito fue primordial la conversión de los signos lingüísticos en objetos de análisis de modo que fueran perceptibles a la inteligencia infantil. La palabra, la sílaba y la letra se materializaron y se situaron en el nivel de concreción donde ya se encontraba el sonido articulado. Este era el inicio de la enseñanza de la gramática pues, aunque se argumentaba que en el aprendizaje elemental de la lengua se omitían las abstracciones gramaticales, el trabajo con esas pequeñas unidades ya implicaba un razonamiento abstracto, primero, por la naturaleza de las unidades y, segundo, porque al final del proceso los niños operaban con la abstracción de los signos y no con su materialidad.

El carácter altamente abstracto que se le atribuye a la gramática, en general, reside en las reglas que gobiernan la combinatoria de las categorías gramaticales. Sin embargo, en la formación de las palabras también se halla una combinatoria sometida a reglas que dictan qué letras pueden reunirse secuencialmente para crear una sílaba y qué sílabas pueden juntarse para componer una palabra. El español, como cualquier otra lengua, tiene sus propias reglas combinatorias que se aprenden allí, en el mismo proceso de lecto-escritura. Entonces, si bien los métodos analizados instruían en el dominio de los signos lingüísticos, por defecto incluyeron esas reglas de combinación que, desde la perspectiva escrita y oral de la lengua, se traducen en ortografía y pronunciación. Por todo eso, los métodos también enseñaban gramática, aunque no fuera un objetivo explícitamente trazado.

Es en estos términos que se entiende lo que abarca la gramática como disciplina escolar. No solo las asignaturas rotuladas con el nombre de Gramática o cualquiera de sus derivaciones integraron la disciplina. Lectura y Escritura o Lengua Nacional, en el caso mexicano, igualmente fueron parte constitutiva de ella. Cada contenido y técnica de enseñanza se elaboró para un destinatario específico: la población infantil de las escuelas. Y a pesar de que la Gramática General y la Ciencia del Lenguaje fueron referentes, lo que circulaba en las aulas era pedagógicamente auténtico y exclusivo de la disciplina escolar. En ello, los libros de texto eran clave porque contenían el conocimiento que se debía impartir y pautaban detalladamente las prácticas que se debían seguir en los salones. Puede que algunos de los textos se promocionaran como manuales válidos incluso por fuera de las escuelas, pero lo cierto es que se crearon para

uso de las escuelas y en especial para una asignatura. Así que, además de textos también eran métodos, modos de disciplinar la mente en el saber y ejercitar la lengua; sí, con suministros del entorno, pero principalmente con recursos humanos y materiales propios de la escuela.

Que los métodos de lecto-escritura fueran un instrumento pedagógico esencial del sistema escolar a finales siglo XIX y principios del XX, contribuyó a consolidar la disciplina de la gramática. Al elaborar contenido gramatical genuino y procedimientos claramente definidos para el maestro y el estudiante, los métodos ayudaron a institucionalizar una asignatura que ya venía forjándose en debates pedagógicos, con objetivos específicos y maestros preparados en escuelas normales, y bajo el modelo pestalozziano. Fue allí donde se formó al hablante ejemplar, ese que, según el contexto, se educó para valorar la norma lingüística o se preparó para la vida práctica. La transmisión de ideas sobre el ciudadano modelo ocurrió, en parte, a través de este tipo de manuales escolares que, al ser controlados por el Estado-nación, tenían un vínculo directo con los propósitos de homogeneidad lingüística, nivelación cultural y propagación del pensamiento dominante sobre la lengua representante de la nación.

Capítulo 5

Perfeccionar la mente para lograr el progreso

“El estudio de la lengua no solo abre la puerta al conocimiento,
sino que también afina el pensamiento y pule la razón.”

Johann Wolfgang von Goethe

En las naciones reinaba un deseo de progreso que las élites mexicana y colombiana querían cumplir. Nada más efectivo que la educación para formar mentes útiles a los proyectos nacionalistas de unificar el territorio bajo el mismo modelo de pensamiento que, en el campo de la enseñanza media y superior, osciló en ambos países entre el humanismo y el positivismo. En este marco se encuentra la Gramática escolar, encargada de enseñar las cuestiones de la lengua, pero, sobre todo, de enseñar a pensar y razonar lógicamente y científicamente sobre el castellano.

Con una larga trayectoria ligada a la filosofía y adscrita a la actividad institucional de universidades, seminarios, colegios e incluso academias, el conocimiento de la gramática ha estado permanentemente vinculado al campo educativo, inicialmente como un arte que ayuda al bien hablar y, luego, como una ciencia que explica el funcionamiento y la evolución de la lengua. Lo más cercano al siglo XIX es el auge de la Ciencia del Lenguaje, antecedido por el predominio de la Gramática General y Razonada, como fue expuesto en el capítulo dos. Ambas teorías constituyeron la base referencial de los estudios lingüísticos en Colombia y México, determinantes para la formulación de los programas de lenguas del sistema educativo, a partir de 1867. A diferencia de los niveles de primaria, los programas de la secundaria se diseñaron de acuerdo con el conocimiento científico del lenguaje cerrando un poco la brecha entre el “saber referente” y el “saber disciplinar escolar”. El arte del bien hablar también se incorporó, pero ajustado al tipo de castellano modelo según los rasgos del nacionalismo -o tipos de nacionalismo, si se quiere-, que en cada uno de los dos países se buscaba instaurar.

Este capítulo tiene como objeto la Gramática en la enseñanza secundaria colombiana y mexicana. Me interesa rastrear la presencia de esta disciplina en los planes de estudio que, a su vez, reflejaron el trasfondo político de las contiendas bipartidistas por el control de los contenidos académicos. Conservo la ruta analítica de revisar la estructura interna de la disciplina

y describir sus componentes temáticos y metodológicos. El punto aquí es definir cómo funciona la gramática escolar en relación con las finalidades propias y las de las élites intelectuales que intervinieron el sistema escolar de la secundaria. Así mismo, trazo los vínculos con otras materias lingüísticas, especialmente con la de Latín, por ser el referente inmediato de la enseñanza clásica de la gramática que incidió en las formas de entender la instrucción del castellano en ambos países. Cierro el capítulo con el examen de dos obras, una colombiana y otra mexicana, que, en el papel de Gramáticas escolares, sirvieron para educar (perfeccionar) el pensamiento de los jóvenes en las operaciones y el funcionamiento de la lengua castellana.

Humanidades y ciencia: la lucha por el equilibrio

Desde el momento en que los Estados colombiano y mexicano se hicieron cargo de la educación de sus ciudadanos, se inició la labor de rediseñar una escala escolar que garantizara la excelencia académica en el más corto tiempo posible según los principios “modernos” del conocimiento. Si el nivel de la primaria enseñaba los elementos básicos para entender y adaptarse al medio, la secundaria y el nivel superior impartían estudios más especializados que asegurasen la formación de la futura élite intelectual. Razón por la cual, estos últimos se convirtieron en los grandes proyectos modernos de la educación de los grupos políticos durante el siglo XIX. La Escuela de Literatura y Filosofía colombiana y la Escuela Nacional Preparatoria mexicana fueron un reflejo de ello.

Para ambas escuelas, 1867 fue un año decisivo. La colombiana, aunque estaba integrada, aún al modo de las universidades virreinales, como una de las facultades con las que se creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, se proclamó como el epicentro de la renovación del pensamiento y la enseñanza para todo el país, acogéndose al espíritu de la ciencia experimental de Claude Bernard, de la misma forma que lo hizo la Facultad de Medicina.⁵¹⁸ Pero además de este carácter aún universitario, otra singularidad importante da cuenta de la vía colombiana para acceder a la episteme experimental: si bien Bernard fue un discípulo -díscolo, por cierto- de Augusto Comte, en Colombia no se proclamó nunca de modo abierto la adhesión de las instituciones educativas a la *filosofía positivista*, y mucho menos a su ideología. Acogerse al

⁵¹⁸ Ver Eslava C., Juan Carlos, “La Escuela de Medicina de la Universidad Nacional: el surgimiento de la escuela anatomoclínica” (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, 2004) 9-17 <http://168.96.200.17/ar/libros/colombia/ces/medicina.pdf> (fecha de acceso: 10 de junio de 2024)

espíritu bernardiano permitió a los letrados, médicos y científicos colombianos apropiarse del método experimental como un saber técnico que posibilitaba preciarse de los avances de la ciencia sin pasar ni política ni intelectualmente por seguidores del estigmatizado padre de la "filosofía positiva". Esta omisión del componente filosófico del pensamiento positivista, hecha por los propios pensadores liberales, fue la que abrió la puerta para que los católicos que tomaron el poder a partir de 1886, pudieran declararse defensores sinceros del pensamiento científico - como un conocimiento particular, empírico- y al mismo tiempo pudieran argumentar, con toda coherencia, que el método científico era perfectamente compatible y que podía ensamblarse con la filosofía neotomista, pues ella fungiría como guía metafísica para evitar que la juventud educada en la ciencia experimental se volviese materialista y atea.⁵¹⁹

La Escuela mexicana, entre tanto, fue fundada e inaugurada como el nivel previo a la educación superior. Su concepción derivó de una compleja evolución desde la Colonia cuando se crearon los primeros establecimientos bajo la jurisdicción de las congregaciones religiosas y el clero. En el México independiente, aquellos se alternaron con institutos literarios financiados y administrados por los gobiernos estatales, de acuerdo con el régimen federativo vigente en ese momento. Se trataba de entidades públicas modernas, que operaban en línea con el pensamiento liberal y que impartían conocimiento enciclopédico sobre las ciencias y las artes, la técnica y la cultura, la teoría y la práctica del saber.⁵²⁰ Con la centralización del poder entre 1835 y 1847 y luego entre 1853 y 1855 todas las instituciones destinadas a la enseñanza secundaria se unificaron en "colegios nacionales" cuyo funcionamiento se reglamentó, junto al del nivel de la primaria y de la educación superior, mediante el Plan General de Estudios de 1854. El Plan estableció que la secundaria se cursaría en seis años y que quedaría, al igual que los estudios superiores, bajo el control de la Universidad de México, según lo documenta la historiadora Adelina Arredondo.⁵²¹

El plan de estudios, también prescrito por la reglamentación de 1854, se dividió en cátedras de latinidad y filosofía, estudiadas en tres años cada una. Las primeras se centraban en estudios del latín, del castellano y de historia, y las segundas abordaban estudios de filosofía, química, geografía y lenguas modernas. Las cátedras de filosofía eran las que más se relacionaban

⁵¹⁹ Oscar Saldarriaga, "Subjetividad/objetividad. Hipótesis para una lectura del "campo epistémico en Colombia-siglo XIX", en *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*, editores Alejandro Sánchez et al, 79-117 (Bogotá: Universidad del Rosario, 2010).

⁵²⁰ Carlos Herrejón Peredo, *Fundación del Instituto Literario del Estado de México: testimonios históricos*, (Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 1978), 26.

⁵²¹ Adelina Arredondo, "Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México" *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12, 032 (enero- marzo, 2007), 37-62.

con estudios preparatorios de los niveles superiores, mientras las de latín servían para introducirse en el estudio de los clásicos.⁵²² Vale aclarar que en la enseñanza secundaria también participaron las instituciones privadas “como una forma de mantener los privilegios de élite y de llenar espacios de formación que continuaban vacíos en las instituciones públicas.”⁵²³ Sin embargo, su funcionamiento, en paralelo con los colegios nacionales, corresponde más a la segunda mitad del siglo XIX, momento en que, de un lado, las instituciones públicas de secundaria dejan de ser parte de la Universidad de México,⁵²⁴ y pasan a ser dirigidas, de nuevo, por los gobiernos de cada Estado dado el cambio a la condición federativa de la nación. Y del otro lado, se perfilan dos niveles de estudio derivados de un solo nivel de enseñanza secundaria: la educación secundaria entendida como la continuación de la primaria y la preparatoria que será el antecedente de los estudios superiores. Esta última, más que ser una imposición del gobierno central hacia la periferia, será entendida “como un modelo: el de la Escuela Nacional Preparatoria.”⁵²⁵

Milada Bazant asegura que la concepción de esta Escuela fue original porque su nivel educativo era nuevo. Además, era revolucionario en cuanto al orden de las asignaturas y al método aplicado.⁵²⁶ Ideado y dirigido en gran parte por el positivista Gabino Barreda, el proyecto de la Preparatoria mexicana se cimentó sobre la corriente positivista de Augusto Comte para el cual la ciencia experimental era la base del conocimiento humano.⁵²⁷ De allí que la enseñanza de las materias respondiera a un orden lógico para que los estudiantes aprendieran a razonar por pasos. Aunque las asignaturas y el orden pensado para los cinco años de estudio cambiaron durante el porfiriato, la Preparatoria mantuvo su carácter científico dado el objetivo de formar

⁵²² Arredondo, “Políticas públicas”, 53.

⁵²³ Arredondo, “Políticas públicas”, 58.

⁵²⁴ La desvinculación fue producto de la desaparición de la Universidad en 1865, durante el segundo imperio en México 1864-1867. El emperador Maximiliano, defensor de las ideas de la ilustración y del modelo francés, consideraba que la educación en general necesitaba reestructurarse, por lo que proponía para la educación superior crear Escuelas especializadas en los saberes, en vez de seguir sosteniendo una universidad en decadencia. Esta institución renacería a principios del siglo XX en lo que actualmente es la Universidad Nacional Autónoma, con otra estructura y otras funciones impulsadas por Justo Sierra. Acerca de la historia de la Universidad de México, ver Renate Marsiske “La Universidad de México: Historia y Desarrollo” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol 8 (2006) 11-34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf> (fecha de acceso: 23 de octubre de 2023).

⁵²⁵ Arredondo, “Políticas públicas”, 55.

⁵²⁶ Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato* (México D.F.: El Colegio de México: 1993), 159

⁵²⁷ Gabino Barreda (1818- 1881) político, médico y filósofo positivista mexicano. Su formación científica en París, donde conoció a Augusto Comte, lo convirtieron en seguidor del positivismo comtiano que posteriormente introdujo a México. Fundó la sociedad Metodófila de la que surgió el Partido Científico. Interesado en impulsar la educación fue uno de los fundadores de la Escuela Nacional Preparatoria y el primer director.

mentes listas para el nivel superior o, en su defecto, útiles para tareas letradas necesarias para la administración de la sociedad.

Para el caso de la Escuela de Literatura y Filosofía en Colombia, su consolidación como institución -aún universitaria- destinada a la formación de profesores para el nivel de secundaria, sucedió después de 1890. A diferencia de la Escuela mexicana, que se creó en la presidencia del liberal Benito Juárez con el fin declarado de ser *preparatoria*, la Escuela colombiana, ya bajo el gobierno regenerador de tendencia conservadora, mantuvo su carácter de facultad universitaria, aunque desde fines del siglo XVIII ya se hubiera denominado como Facultad Menor, y funcionaba como prerrequisito para ingresar al resto de las Escuelas o Facultades.⁵²⁸ Pese a que nunca se concibió como escuela preparatoria, es decir, como enseñanza secundaria, pues hasta su cierre siguió formado parte de instituciones de educación superior, sí existía un acuerdo entre los académicos de entenderla como un nivel de preparación para todas las carreras y para la vida en sociedad.⁵²⁹ De hecho, en 1886, antes que despojarse de su adscripción a la Universidad Nacional, ratificó su pertenencia a ella al cambiar el nombre a Facultad de Filosofía y Letras.⁵³⁰ La nueva etiqueta, por supuesto, vino acompañada de cambios que en esencia consistieron en incrementar el área de filosofía y de estudios de la lengua castellana, lo cual reforzó la orientación hacia las humanidades.

Para sintetizar un proceso que fue intrincado, con avances y retrocesos, diría, siguiendo los análisis de Saldarriaga, que en Colombia, hasta 1930, cuando fue cerrada la Escuela de Filosofía y Letras del Colegio Mayor del Rosario, coexistieron, de un lado, esta Facultad universitaria con carácter profesionalizante pero dedicada a la formación de profesores de bachillerato en la tradición humanística y académica.⁵³¹ Y de otro lado, los colegios de

⁵²⁸ Artículo 302 del Decreto de diciembre 1º de 1842, citado en Oscar Saldarriaga, "De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892". En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, editores Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, 308-333 (Bogotá: Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008), 312.

⁵²⁹ La presencia de la Escuela de Literatura y Filosofía en las diferentes instituciones educativas no dependió de la naturaleza de la Escuela sino de la existencia de dichas instituciones. Después de 1853, se suprimieron las universidades y se convirtieron en colegios nacionales por efecto de una "Resolución sobre títulos académicos y profesionales" en la que se eliminaba la expedición de títulos, aunque se conservaron los diplomas de suficiencia y los premios de distinción. Ver Olga Lucía Zuluaga, *La educación pública en Colombia, 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá* (Bogotá: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación / IDEP, 2000). La emisión de títulos se restituyó con la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia.

⁵³⁰ En realidad, se trató de una reestructuración que sucedió en todos los programas de la Universidad, por cuenta de las nuevas disposiciones educativas que implementó la Regeneración.

⁵³¹ Su rector durante 30 años, Monseñor Rafael María Carrasquilla, fue no sólo el líder intelectual de la filosofía católica neotomista, sino que fue miembro de número, desde 1896, y luego director de la Academia Colombiana de

bachillerato, fundados y regentados en su casi totalidad por comunidades religiosas católicas - principalmente jesuitas, lasallistas, maristas y salesianos- que siguieron enseñando la Gramática castellana normativa, sin perder su relación modélica con las lenguas clásicas, latín y griego.

En cuando a su pénsum, hacia 1870, la Escuela de Literatura y Filosofía dictaba 15 asignaturas de ciencias humanas y 6 de ciencias naturales.⁵³² Estas disminuyeron a 16 en 1872 y volvieron a aumentar a 21 en 1889. Lo cierto es que, independientemente de estas variaciones, siempre hubo una marcada tendencia hacia las humanidades, dejando un espacio menor para las ciencias naturales. Algo paradójico si se tiene en cuenta que la Universidad Nacional, creada por el sector liberal, se pensó justamente con el objetivo de impulsar la formación de la nueva élite técnico-científica. Cuando se creó la Universidad Nacional, de carácter público, se incorporó el Colegio de San Bartolomé “con sus rentas propias y sus bien organizadas Escuelas de Literatura y Filosofía, servidas por lo más florido de nuestros profesores.”⁵³³ A partir de entonces, la intención fue abrir las puertas “a mui cerca de cuatrocientos niños y jóvenes, cuya pobreza no les permitía seguir estudios en los colejos particulares,”⁵³⁴ ofreciendo acceso a los niveles de educación superior. Pese a ello, la centralización se mantuvo, agudizando las relaciones entre el centro del país y las provincias, más allá del ámbito educativo.

En efecto, el Artículo 3° de la Ley que la creó operó como una especie de invitación a los jóvenes a estudiar ciertas carreras de esta línea a cambio de beneficios económicos:

Art. 3. El poder ejecutivo podrá admitir en la Universidad como alumnos internos, alimentados e instruidos gratuitamente, hasta setenta i dos jóvenes, a razón de ocho por cada uno de los Estados de la Unión, lo que designarán las respectivas Asambleas. Pero será obligatorio para tales jóvenes el hacer alguno de los cursos siguientes: o el de la Escuela de Injenieros, o el de la de Ciencias naturales, o el de la de Artes i Oficios. Si no estuvieren preparados para recibir estas enseñanzas, recibirán previamente las de Literatura y Filosofía.⁵³⁵

la Lengua desde 1910 hasta su muerte en 1930, fecha que también marca el cierre del ciclo de la Escuela de Filosofía y Letras del Colegio del Rosario.

⁵³² Las 15 asignaturas de humanidades se distribuían en nueve cursos de lenguas, uno de Literatura Inglesa, uno de Retórica Poética y Crítica, uno de Geografía descriptiva universal, uno de Filosofía, uno de Historia patria y uno de Religión; entre tanto, las 6 asignaturas del área de las Ciencias naturales las conformaban dos cursos de Aritmética, uno de cosmografía y geografía de Colombia, uno de Contabilidad, uno de Geometría y uno de Física elemental.

⁵³³ “Qué es la Universidad Nacional”, *Anales de la Universidad Nacional*, I. 1 (septiembre de 1868): 3-7, en especial 7.

⁵³⁴ “Qué es la Universidad Nacional”, *Anales de la Universidad Nacional*, I. 1 (septiembre de 1868): 3-7, en especial 7.

⁵³⁵ Lei que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, *Anales de la Universidad Nacional*. I.1 (septiembre de 1868- diciembre de 1869): 7-9.

La política de fomentar el estudio de las áreas que promovía la ideología científica -para no llamarla positivista, según la aclaración que se ha hecho antes-, era una estrategia para impulsar el desarrollo industrial de la nación y también para contrarrestar los privilegios de los que, hasta la fecha, había gozado la Teología, la Jurisprudencia y, un poco menos, la Medicina. Por supuesto, la estrategia se quedaba a medias al exigir (aceptar) como requisito para acceder a la formación científica, según se lee al final del Artículo, la aprobación de los cursos de la Escuela de Literatura y Filosofía. En el periodo radical (liberalismo) esta facultad fue crucial, puesto que allí se dieron los debates entre los representantes más destacados de las tres corrientes filosóficas que protagonizaron el debate intelectual de las décadas de 1870 y 1880: el tradicionalismo católico (M. A. Caro), el espiritualismo o eclecticismo cousiniano (Manuel Ancizar) y el sensualismo (Francisco Eustaquio Álvarez), a los que se sumaron, a partir de 1883, los seguidores de la autodenominada Filosofía experimental -versión reducida del positivismo- (César Guzmán). Ya quedó anotado en el capítulo dos, que allí ocurrió el principal debate entre los viejos defensores de la Gramática general y los renovadores paladines de la Ciencia del Lenguaje.⁵³⁶ Por otra parte, las Escuelas -facultades- de Medicina e Ingeniería, fueron bastante exitosas, y formaron una sólida generación de médicos e ingenieros que, ensamblando su formación científica con la filosofía católica, constituyeron el equipo de intelectuales técnicos que acompañaron el despegue de la modernización económica del país a inicios del siglo XX, bajo la dirección moral de los gramáticos y los clérigos, por supuesto.⁵³⁷

En México, por su parte, insistir en las humanidades para evitar el comportamiento descontrolado de los estudiantes de la Preparatoria fue la tarea que la iglesia católica adelantó a través de la prensa.⁵³⁸ Y aunque la labor fue intensa durante los primeros diez años de la Escuela, no hubo éxito alguno. Las críticas solo tuvieron un efecto después del Segundo Congreso de

⁵³⁶ El currículo de Filosofía experimental típico -formado por los cursos de Psicología, Biología, Lógica (en versión de Stuart Mill), Economía Política y eventualmente, Sociología- se enseñó sólo entre 1883 y 1886. Durante el periodo regenerador, los "positivistas" colombianos se replegaron fundando dos universidades privadas, la Universidad Republicana, -luego llamada Universidad Libre, y el Externado de Colombia. Estas dos últimas se han mantenido, con altibajos, hasta el presente.

⁵³⁷ Diana Obregón Torres. *Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición, 1859-1936*. (Bogotá: Banco de la República, 1992); Carlos Ernesto Noguera. *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia* (Medellín: EAFIT, 2003); Stefan Pohl-Valero, "Alimentación, raza, productividad y desarrollo. Entre problemas sociales nacionales y políticas nutricionales internacionales, Colombia, 1890-1950", en *Aproximaciones a lo local y lo global: América Latina en la historia de la ciencia contemporánea* (México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2016): 115-154.

⁵³⁸ Según José David Cortés, las críticas apuntaron a la falta de disciplina que al parecer se vivía en el interior de las instalaciones. Huelgas, vicio y hasta suicidios fueron señalados como el producto de un sistema enciclopedista que, en vez de cultivar el espíritu, formaba "charlatanes". Ver José David Cortés, "La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores 1867-1878" *Anuario colombiano de la Historia social y de la Cultura*, 34 (2017): 323-383.

Instrucción Pública en el que se discutieron temas como el carácter elitista de la Escuela, la duración de seis años del currículo y el enfoque científico.⁵³⁹ “En lugar del hincapié que Barreda ponía en el orden positivista, se sugirió fortalecer la identidad nacional y atender al cultivo de las humanidades, descuidadas en el plan original.”⁵⁴⁰ En adelante, la Escuela tuvo un curso de Literatura, Teórica y Práctica que hizo las veces del estudio de las Letras, pero su orientación científica se mantuvo.

Desde el inicio, la Preparatoria mexicana mostró un currículo positivista que se cursaba en 5 años siguiendo un orden que iba de lo más abstracto a lo más concreto. Razón por la cual, el primer curso era el de Matemáticas y el último el de Lógica. En el intermedio, aseguraba Gabino Barreda, se encontraba “el estudio de las Ciencias Naturales, poniendo en primer lugar la cosmografía y la física, luego la geografía y la química, y por último, la historia natural de los seres dotados de vida, es decir, la botánica y la zoología.”⁵⁴¹ El resto de los cursos también formaban una escala de conocimientos destinados a ser útiles y necesarios “sirviendo de base indispensable a los que le siguen, y de medio adecuado para facilitar y hacer más provechoso su estudio.”⁵⁴² Dentro de estos cursos contaban los idiomas: Francés, Inglés, Alemán y Latín, en su respectivo orden.

Las 34 asignaturas que se cursaban en un inicio se disminuyeron a 25 en 1896 y volvieron a aumentar a 27 en 1903, cambiando también el número de años y los periodos académicos. De 5 años pasó a 4, distribuidos en semestres, y luego a 6, en 1901. El número de años disminuyó a 5 en 1907.⁵⁴³ Esta fluctuación se debió a las críticas sobre la abrumadora cantidad de información a la que estaban expuestos los estudiantes y a la reflexión constante acerca de cuáles debían ser los conocimientos fundamentales, previos al estudio profesional. Un argumento adicional fue el imperativo de brindar una educación homogénea y completa a toda la población para resolver

⁵³⁹ Ilihutsy Monroy, “El esplendor de la Escuela Nacional Preparatoria. Diagnóstico histórico de los ámbitos académicos y administrativos, 1905- 1910” en *Perspectivas, desafíos y trascendencia de la Escuela Nacional Preparatoria hasta los albores del siglo XX. Homenaje a 150 años de su fundación*, coords, María de la Paz Ramos, Felipe León, Daniela Uresty, (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2022) 179- 204, en especial, 180.

⁵⁴⁰ Engracia Loyo y Anne Staples, “Fin de siglo y de un régimen”. En *Historia mínima. La educación en México*, coordinadora Dorothy Tank de Estrada, 127-153 (México D.F.: El Colegio de México, 2010), 247.

⁵⁴¹ Gabino Barreda, *Opúsculos, discusiones y discursos* (México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez. 1877), 65.

⁵⁴² Barreda, *Opúsculos, discusiones*, 65.

⁵⁴³ Las asignaturas iniciales distribuían en: Álgebra, Aritmética, Trigonometría rectilínea, Trigonometría esférica, Geometría, Geometría analítica, Geometría descriptiva, Cálculo infinitesimal, Física elemental, Elementos de Historia natural, Historia general, Historia nacional, Geografía física y política, Lógica, Moral, Dibujo de figuras, de paisaje, lineal y de ornato, Paleografía, Taquigrafía, Teneduría de libros, Cosmografía, Ideología, Metafísica, Mecánica racional, Química general, Cronología, Literatura, poética, elocuencia, y declamación, Gramática española y 6 asignaturas de idiomas.

las necesidades reales de la sociedad a partir de operar con “un fondo común de verdades” rigurosamente sometidas a la comprobación del método científico, y enseñadas a los estudiantes independientemente de su futura especialidad.⁵⁴⁴ Se trataba de una disposición que buscaba la igualdad en el acceso a la educación superior o, en su defecto, al método racional de la ciencia que “guiaría a la Escuela teniendo en cuenta que aquél abanderaba el orden en contra del caos, y caos era lo que los positivistas mexicanos veían en su país.”⁵⁴⁵

Esta disposición se mantuvo durante todo el Porfiriato y se tradujo en el incremento de las Escuelas Preparatorias en buena parte del territorio nacional. Al iniciar el Porfiriato tan solo 17 estados contaban con Preparatoria y luego de 30 años, 25 de los 29 estados ya tenían al menos una Escuela.⁵⁴⁶ Con este incremento, el carácter de Preparatoria Nacional se acercó a los deseos de lograr que la educación pública llegara a todos los territorios y a todas las clases sociales, aunque en algunos estados tuviera que competir con la educación privada que ofrecían los colegios de los jesuitas. La idea de que la educación pública careciera de una instrucción humanística con bases católicas reforzó la intención de la Iglesia de continuar con el funcionamiento de sus instituciones escolares, así fuera de manera mermada. Tras la política anticlerical que Benito Juárez instauró en 1855 y que mantuvo, flexiblemente, Porfirio Díaz, las instituciones educativas de los Jesuitas funcionaron enseñando su plan de estudios clásico. Literaturas extranjeras, latín y filosofía, que incluía las matemáticas y la física y las combinaba con la lógica y la metafísica, eran algunas de las asignaturas que impartían sus colegios.⁵⁴⁷ Y aunque en la última década tuvieron que adoptar el plan de estudios de la Preparatoria, los colegios católicos lo adecuaron según sus principios, manteniendo los altos niveles de calidad que los caracterizaba.

En sentido contrario, el caso colombiano de la Escuela de Literatura y Filosofía se transformó en el centro de la estrategia de los conservadores católicos -y algunos liberales spencerianos- para mantener los privilegios humanísticos en el ámbito educativo. Antes que procurar oportunidades de ingreso a la educación superior para la población de los diferentes estados, la política educativa de finales de siglo fue la de centralizar la instrucción profesional mediante la obligatoriedad de aprobar previamente los cursos de la Escuela de Literatura. Cursos que en pocas ocasiones podían brindar los colegios de las provincias, dados los altos niveles de

⁵⁴⁴ Lourdes Alvarado, *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, (México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016), 82.

⁵⁴⁵ Cortés, “La Escuela Nacional Preparatoria”, 333.

⁵⁴⁶ Loyo y Staples, “Fin de siglo y de un régimen”, 247.

⁵⁴⁷ Bazant, *Historia de la educación*, 190.

calidad que se exigían, el bajo presupuesto con el que contaban, y la relativa escasez de profesores calificados.⁵⁴⁸ Tan solo unos cuantos establecimientos como el Colegio de San Bartolomé y el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, controlados por el sector católico, lograron mantener los cursos de bachillerato, posicionándose como los Colegios más poderosos y a la par, más tradicionales del país.

En este panorama, lo que se ve es que la élite intelectual de ambos países creó las Escuelas como proyectos educativos para poner fin a los vacíos educativos de la época y modernizar la calidad de los conocimientos previos al nivel superior.⁵⁴⁹ Sin embargo, la emergencia y el desenvolvimiento tan disímiles en Colombia y México, definieron rumbos distintos para estas Escuelas, con efectos directos sobre la enseñanza secundaria en general y, en particular, sobre la Gramática escolar.

Castellano y más Gramática

En Colombia, buscar una asignatura con el nombre de Gramática en el nivel de la secundaria o bachillerato, como se le llamó posteriormente, resulta una labor estéril. Desde inicios del siglo XIX la legislación ordenó la gradación educativa de tal forma que los conocimientos elementales teóricos- lingüísticos fueran parte de los niveles de primaria y de las escuelas normales, como se mostró en el capítulo anterior. A la secundaria le correspondió enseñar contenidos suficientemente avanzados para ampliar el saber sobre la lengua castellana, y académicamente necesarios para ingresar a cualquier carrera profesional.

En vez de Gramática, la Escuela de Literatura y Filosofía ofrecía desde 1867 dos cursos de Castellano (inferior y superior) obligatorios y ordenados jerárquicamente, con el fin de responder a un sistema de prerrequisitos que aseguraba internamente el progreso del aprendizaje. Así, Castellano inferior se ubicaba en el segundo puesto y era requisito para cursar Latín Inferior que se ubicaba en el puesto 14. Ocupar los primeros puestos de un listado de 16 asignaturas, sin duda era una prueba de que instruirse en la lengua castellana seguía siendo un imperativo exigente para desempeñarse con éxito en el entorno académico y, sobre todo, social. Tal era su

⁵⁴⁸ Oscar Saldarriaga, "De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892". En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, editores Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, 308-333 (Bogotá: Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008), 320.

⁵⁴⁹ Cortés, "La Escuela Nacional Preparatoria", 341

importancia que, al año siguiente, en una pequeña reforma, la clase de Castellano inferior pasó al primer puesto, mientras Castellano superior ascendió al quinto, después de haber ocupado el octavo puesto.

Lo que parece un simple juego de ganar y perder lugares en un pensum limitado, en realidad tenía un trasfondo estratégico que, a modo de ajedrez, buscaba los mejores resultados con pocas movidas. Se trataba de la pugna entre las humanidades y las ciencias positivas que, en medio de las tensiones políticas en el país, estaban definiendo los proyectos de nación para construir. Mientras los liberales eran partidarios de una educación útil para el progreso industrial, tal como sucedía en México, los conservadores defendían una instrucción basada en la filosofía neotomista y las humanidades clásicas.⁵⁵⁰ De manera que escalar el Castellano en un plan de estudios de tipo preparatoria significaba posicionar la relevancia de las humanidades frente a las ciencias. Que se incluyera el "Castellano" y se excluyera a la Gramática en el grupo de asignaturas no anulaba la existencia de los estudios gramaticales. Al revisar el programa de Castellano inferior y superior de 1868 se halla un amplio contenido teórico sobre el español en el que se encontraba la Gramática. El programa se dividía en cinco partes: principios generales de ortología, gramática, lexicografía, sintaxis y ortografía, siendo lexicografía la parte más extensa.

Habría varios aspectos por señalar. Primero, lo que pudiera identificarse con el contenido de un programa de gramática que aborda todas las partes, aquí operaba bajo el nombre Castellano; punto de partida para determinar la autenticidad de la Gramática como disciplina escolar. Segundo, incluir la ortología y la ortografía definían una orientación prescriptiva que empezaba a caracterizar los estudios lingüísticos en Colombia y de hecho, definió la naturaleza de la enseñanza primaria, como lo explico en el siguiente capítulo. Las escuelas Normales también le apuntaban a la corrección del habla. Tercero, relacionado con lo anterior, la sintaxis destinaba un apartado a los vicios del lenguaje, lo cual reforzaba la prescripción al sancionar ciertos usos lingüísticos mientras legitimaba otros. Interrogantes como: "¿Qué son *modismos* o *idiotismos*? - ¿Qué se entiende por *arcaísmo*? - ¿En qué consiste el *neologismo*? - ¿Qué se llama *galicismo*, *anglicismo*, *italianismo*? - ¿A qué ley debemos someternos para hablar con pureza el

⁵⁵⁰ Para un desarrollo sobre la adopción de la filosofía escolástica en Colombia ver, Oscar Saldarriaga, "Nova et Vetera. De cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia 1868-1930" (Tesis doctoral, Université catholique de Louvain, 2005; Edgar Ramírez, "La *Ratio Studiorum* como formadora de la mentalidad escolástica colombiana" *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 25. 91 (2004): 7-15. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2223/3535>; Jaime Jaramillo, "La filosofía en el siglo XIX y principios del XX" *Análisis* 23. 45(enero-junio, 1987): 89-94.

castellano?”⁵⁵¹ conducían a la reflexión sobre la importancia de usar solo las palabras del castellano, ante el peligro de una contaminación y posterior extinción de la lengua. Tres años más tarde, en 1871, esta reflexión sería uno de los principios rectores de la Academia Colombiana de la Lengua al postular que sería imperante “conservar puro el idioma e impedir que en las diversas secciones de esta región se vayan formando dialectos”.⁵⁵²

El cuarto aspecto vuelve a los desarrollos de la sección de la gramática en la que se enuncian dos preguntas: “*Lengua o idioma*. - ¿Cuál es la lengua *española* ó *castellana*? - ¿Cuál hablamos nosotros?”.⁵⁵³ Iniciar con estos cuestionamientos era el comienzo de un análisis que se alejaba de las abstracciones de la Gramática General sobre la lengua y el razonamiento, que habían predominado en los estudios lingüísticos colombianos hasta 1870. Si bien los términos *castellano* y *español* pueden aludir a la misma lengua, es claro que ciertas condiciones socio-históricas y políticas imprimen un sentido particular a cada una de estas formas de denominar la lengua.⁵⁵⁴ Cualesquiera que sean esos sentidos, lo importante aquí es resaltar el hecho de que se empezaba a formar una conciencia sobre la trayectoria del cambio en las lenguas, y su trayectoria en las sociedades, así sea solo en la forma de nombrarlas, por influencia de los hablantes o por cuenta de su propio desarrollo.

Desplazarse del razonamiento a la evolución de las lenguas fue un proceso que la Ciencia del Lenguaje o Filología comparada impulsó desde Europa desde finales del siglo XVIII y que en Colombia se introdujo a partir de 1870, según se ha referido en el capítulo dos. Por eso el programa de Castellano de 1868 es tan significativo, pues adelanta brevemente el tipo de análisis que dos años más tarde, en la gran querrela epistemológica entre intelectuales, serviría para argumentar, entre otras cuestiones, la adopción de una perspectiva moderna del lenguaje. Bajo la sospecha de que hubo análisis lingüísticos previos basados en la Ciencia del Lenguaje, el programa de Geografía física y política de la Escuela de Literatura y Filosofía muestra en uno de sus apartados los siguientes puntos:

⁵⁵¹ “Programa de Castellano” *Anuario de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, 1. 2 (octubre de 1868): 119-133, en especial 128. Énfasis en el original.

⁵⁵² Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua, tomo I (1874): 119-122, en especial 121.

⁵⁵³ Programa de Castellano” *Anuario de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, 1. 2 (octubre de 1868): 119-133, en especial 120. Énfasis en el original.

⁵⁵⁴ Aunque la Real Academia Española de la Lengua y la Academia Mexicana de la Lengua consideran que el debate está cerrado, la polémica sigue vigente entre los intelectuales de habla hispana y, sobre todo, entre los hablantes de distintas lenguas del territorio español. Para consultar sobre la historia y el desenvolvimiento que ha tenido hasta la actualidad la cuestión, español vs. castellano, ver Amado Alonso, *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres* (Madrid: Athenaica, 2016); Carolina Pinzón, “La denominación de la lengua, ¿castellano? o ¿español?”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 7 (enero de 2006): 111-118.

Lenguas: Qué es etnografía, - división de las lenguas en *madres* i *derivadas*, - cuáles son las principales, - dialectos. – Cálculo acerca del número de lenguas i dialectos que se conocen en el mundo. – Qué es lo que distingue el lenguaje de las naciones cultas del de las salvajes. - Rasgos característicos de algunas lenguas.⁵⁵⁵

Parte de la labor de la Filología comparada fue fijar un estudio comparativo de las lenguas con el fin de establecer el tronco común del cual se derivaban. Y para ello era necesario hallar sus rasgos característicos. Hablar de lenguas *madres* y *derivadas* solo es posible a partir de los trabajos de esta nueva teoría lingüística. Así mismo, la referencia a los dialectos proviene de la idea de que el sostenimiento y conservación en el tiempo de las lenguas no sucede produciendo su variedad más fina y depurada, sino a partir del intercambio con sus dialectos, tal como lo enunció Max Müller. Encontrar estudios claramente lingüísticos en un programa de Geografía física y política solo podía ser muestra de una aproximación a una teoría cuya novedad era justamente el vínculo con esas otras áreas del conocimiento que alejaban al lenguaje de la filosofía. La geografía, la política y la etnografía empezaron a ser enunciadas en el estudio de las lenguas, así como los hablantes reales que usaban los dialectos.

Si en el plan de estudios el examen de la gramática figuró con el nombre de "Castellano", el lugar donde sí se siguió llamando Gramática fue en el programa de "Filosofía elemental" que también era parte de la Escuela de Literatura y Filosofía. Algo que no es de extrañar si se tiene en cuenta que la Facultad de Filosofía es heredera de las facultades de Artes en las que se enseñaban las siete artes liberales: el Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el Quadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía).⁵⁵⁶ Posteriormente, al desaparecer el Trivium y el Quadrivium, las disciplinas que las conformaban se integraron a los otros conocimientos literarios y científicos dando como resultado un conjunto de asignaturas que se convirtieron en la base de la formación previa a la profesional por no estar comprendido en las demás facultades universitarias.⁵⁵⁷ De aquí surge, grosso modo, la Facultad de Literatura y Filosofía. Su carácter, claramente europeo, se adoptó y aplicó al sistema educativo colombiano en el que, después de librar múltiples batallas legislativas, logró sobrevivir e instaurarse como una de la Escuelas de la

⁵⁵⁵ "Programa de geografía física y política", *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. 1. 2 (octubre de 1868): 143- 148, en especial 147. Énfasis en el original.

⁵⁵⁶ Mario Pedrazuela, "Los estudios literarios y lingüísticos en la facultad de Filosofía y Letras a lo largo del siglo XIX en España", *Revista argentina de historiografía lingüística*, VI. 1 (2014): 51-71, en especial 53.

⁵⁵⁷ Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, citado en Mario Pedrazuela, "Los estudios literarios y lingüísticos en la facultad de Filosofía y Letras a lo largo del siglo XIX en España", *Revista argentina de historiografía lingüística*, VI. 1 (2014): 51-71, en especial 53.

Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Allí, retomo, la Gramática se mantuvo como componente de la clase de Filosofía, a cargo de la explicación del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva filosófica racional.

En la segunda página del programa se lee que “La ciencia que demuestra el oficio i la correlación de los signos de las ideas, en armonía con la generación de estas, se llama “Gramática”.”⁵⁵⁸ Noción que refleja los postulados de la teoría de la Gramática General y Razonada que Port Royal había difundido desde la segunda mitad del siglo XVII, y que en Colombia operó primero de forma general y luego en alternancia con la Ciencia del Lenguaje, después de 1870.

La cuestión del Castellano en el plan de estudios de la Escuela de Literatura continúa con la duplicación del curso de Castellano inferior, cuando en 1872 se abrió también como cátedra auxiliar, es decir, como complemento de las asignaturas que se tomaban obligatoriamente. En tanto que complemento, proporcionaba un valor agregado a los estudios del lenguaje al tiempo que robustecía a las humanidades. Al lado del Castellano se situaron el Griego y el Latín, lenguas clásicas que desde el inicio estuvieron presentes en la estructura curricular. La mención a estas dos lenguas se relaciona con el método que se seguía para aprenderlas. El uso de la memoria para aprender reglas gramaticales sumado al ejercicio de la traducción y composición, que suponía cierto dominio de información sobre la gramática de las lenguas, eran requisitos para aprender dichas lenguas. De modo que si la clase de Castellano era en realidad un curso de Gramática castellana y el Latín y el Griego otras clases de Gramática, latina y griega, sucedía que el contenido gramatical del plan de estudios de la Escuela de Literatura era mucha más significativo a pesar de que en el nombre de ninguna de sus asignaturas apareciera bajo ese nombre explícito.

La presencia del Griego y el Latín en el currículo, aparte de subrayar el valor de la gramática al constituirse en una especie de refuerzo gramatical que de estas lenguas recibía el castellano, respondió a la estrategia de recuperar el prestigio que la enseñanza de “lo clásico” había empezado a perder en los últimos veinte años del siglo XVIII y que se había agudizado en la primera mitad del siglo XIX. El historiador José Rivas Sacconi documenta cómo la educación en y sobre el latín mermó conforme los estudios humanísticos decaían, debido, principalmente

⁵⁵⁸ “Programa de Filosofía elemental” *Anales de la Universidad de los Estados Unidos de Colombia*, 2. 10 (1869): 315-329, en especial 324.

“al haber perdido el latín su categoría de lengua universitaria”.⁵⁵⁹ Ese vacío académico poco a poco lo llenó el castellano, de modo que para 1826 el latín en las aulas se explicaba en castellano y los libros de texto se elaboraban también en castellano. De tres cursos de latín que se dictaban en 1842, se redujeron a dos en 1847, manteniendo aún así un extenso programa de gramática que incluía analogía latina, sintaxis latina, traducción de prosa, sintaxis, propiedad y ortografía latina, y traducción de poetas.⁵⁶⁰ En 1853, el latín dejó de dictarse en los institutos oficiales, pero siguió estudiándose en los colegios privados y en los seminarios. Las únicas clases fijadas en aquellos institutos fueron las de gramática general y castellana, inglés, francés, historia universal e historia y estadística especiales de la Nueva Granada.⁵⁶¹ Sobre este panorama se elaboró el currículo de la Escuela de Literatura y Filosofía de 1867, siendo crucial para la reconstrucción de las humanidades porque en su plan de estudios volvió a figurar el latín y, además el griego.

El latín, que en esencia era enseñanza de gramática, es significativo para el desarrollo de la gramática como disciplina escolar porque remite la instrucción del castellano a su mismo formato, del cual no se desprende si se tiene en cuenta que se trata de una relación lingüística madre e hija. Además, encumbra la gramática castellana al cederle parte de su aura de lengua ideal que como tal constituía el referente para el estudio de otras lenguas. Así, antes que disputarse con el castellano un lugar privilegiado en el currículo, el latín actuó como su modelo pautando en gran parte su contenido y su método de enseñanza. El vínculo entre estas lenguas se hizo visible con la elaboración de obras escritas en español que explicaban la gramática del latín. En Colombia, la más destacada fue la *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano* de Miguel A. Caro y Rufino Cuervo, obra en la que me detendré en el último apartado de este capítulo.

Los cursos de “Retórica, poética y crítica” y de “Elocución y retórica” que se sumaron al plan en 1870 y 1881, respectivamente, actuaron como el agregado del Castellano. Tratándose de una Escuela de Literatura no se podía dejar de lado el estudio de las bellas letras, más aún cuando el ambiente académico y literario pretendía forjar una nacionalidad de orden literario que

⁵⁵⁹ José Rivas Sacconi, *El latín en Colombia. Bosquejo histórico del humanismo colombiano* (Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo: 1993), 309. Otros factores también contribuyeron: fallas en la organización escolar, una enseñanza defectuosa de la latinidad, falta de maestros idóneos, de buenos libros de texto y de buen empleo del latín en las aulas.

⁵⁶⁰ Rivas Sacconi, *El latín en Colombia*, 310.

⁵⁶¹ Decreto Orgánico de los Colegios Nacionales de 22 de agosto de 1853, citado en Rivas Sacconi, *El latín en Colombia*, 314.

construyera un sentimiento de identidad con el castellano y fijara unos criterios para empezar a escribir la historia de la literatura nacional, es decir, empezar a hacer la nación.

A diferencia de lo que sucedió en la Preparatoria mexicana con la integración de la Literatura en los cursos de Lengua Nacional, la Escuela colombiana mantuvo siempre los cursos separados. Era tan importante la asignatura de "Castellano" para formar ciudadanos civilizados con capacidades lingüísticas sobresalientes, que en vez de reducir sus contenidos mezclándola con otras asignaturas, más bien buscó especializarse y expandirse. Esto, en efecto, sucedió a pocos años de acabarse el siglo cuando la Escuela dio el paso a convertirse en la Facultad de Filosofía y Letras, con igual reconocimiento y prestigio que el resto de Facultades mayores de la Universidad. El curso de "Castellano" se conservó, pero parte de su contenido se transformó en una clase independiente: "Ortografía, Ortología y Métrica".

Con la nueva condición de la Facultad de Filosofía, los cursos preparatorios quedaron a cargo de seminarios, colegios y universidades de provincia donde, de modo paralelo, adquirieron el nombre de Bachillerato, es decir, la rama principal de la secundaria. Así, el grupo de asignaturas que conformaban este nivel se dictaban de una forma más o menos homogénea en los planteles educativos, de acuerdo con el número y orden que estipulaba el Ministerio de Instrucción Pública. Es probable que algunos colegios alteraran el programa en algunas asignaturas, pero por los informes que los directores presentaban ante el ministro, se sabe que los cursos de "Castellano" se respetaron íntegramente, así como los de "Latín" y "Literatura".

Al iniciar el siglo XX, y después de una de las guerras civiles más devastadoras del siglo,⁵⁶² el Bachillerato seguía en aprietos. Después de un siglo de múltiples reformas, la ausencia de las ciencias era resentida y desde varios frentes intelectuales se reclamó una solución urgente para solventar a largo plazo las consecuencias de la guerra.⁵⁶³ Por petición de los detractores de un Bachillerato proclive a las humanidades, la Reforma educativa de 1904 estableció un nivel de secundaria con dos especialidades:

3. Que la instrucción secundaria sea principalmente técnica, destinada para el estudio de los idiomas vivos y de las nociones elementales de las ciencias físicas y

⁵⁶² La guerra de los Mil Días (1899-1902) iniciada en los Departamento de Santander, Cundinamarca y Panamá, enfrentó a liberales y conservadores, y dejó un saldo de 100.000 muertos, una crisis económica y la separación definitiva de Panamá. Ver, *Archivo Señal Memoria* "La guerra de los Mil Días", <https://www.senalmemoria.co/articulos/guerra-mil-dias-archivo-senal-memoria> (fecha de acceso: 1 de marzo de 2023)

⁵⁶³ Robert Vincent Farrell. "Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración". *Revista Colombiana de Educación*, 35 (1997): 5-39.

matemáticas, á preparar á los jóvenes que se dediquen á las carreras profesionales, que se relacionan con la industria;

4. Que la instrucción secundaria clásica, que comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía, sea muy completa, para preparar suficientemente á los que se dediquen á las profesiones liberales.⁵⁶⁴

Con esta legislación se esperaba zanjar, en algo, la vieja pugna entre Humanidades y Ciencias, dejando a elección de los mismos estudiantes el tipo de Bachillerato que querían cursar. Sin embargo, las opciones de ofrecer una formación secundaria especializada en Ciencias no parecían ser muy claras frente al peso de la tradición cargada por los establecimientos que durante décadas habían asumido la tarea de enseñar el plan de estudios de Filosofía y Letras. A este respecto, se pronunciaron con preocupación algunos directores de Escuelas superiores:

Hay aquí muy buenos establecimientos para el estudio de las Humanidades; pero la Filosofía y las Letras no pueden beneficiarse en industrias; para eso se necesitan Matemáticas y Ciencias naturales, especialmente Física y Química industriales, estudiadas á fondo y no superficialmente en cursos de un año. De suerte que á los que han adquirido en aquellos Establecimientos el grado de Bachiller no les queda otra salida que entrar en la carrera de la Medicina ó de la Abogacía ó aspirar á un empleo de Gobierno.[...] Todas esas inteligencias quedan improductivas para el progreso del país por falta de ocasión de instruir en materias o ciencias más prácticas y provechosas.⁵⁶⁵

Más que una queja, que a la fecha era reiterada, el pronunciamiento era una exigencia para llenar los vacíos que el énfasis en Literatura, Latín, Griego y Gramática, entre otras asignaturas, había creado en la formación de los estudiantes. Aun así, terminando la primera década del siglo XX el Bachillerato mantenía su inclinación hacia las humanidades dada la fuerte influencia que tenía la Iglesia Católica en la educación. Saldarriaga presenta así la posición oficial al respecto:

Monseñor Rafael María Carrasquilla, uno de los cerebros de la reforma educativa entre 1890 y 1920, defendió, junto con un grupo de brillantes pedagogos jesuitas, lasallistas y salesianos, el proyecto de los educadores clásicos. Explicando la función de los dos bachilleratos, delineaba así la opción jerarquizadora: “Entrambas educaciones son útiles a la sociedad: la primera [técnico] forma dependientes de casas de comercio, manipuladores de laboratorio, directores de fábricas y minas, ingenieros de puentes y calzadas. Y eso se necesita, y eso basta a la mayoría, que no tiene talento ni tiempo para dedicarse a más de un aprendizaje. La otra educación produce los Gladstone, los Balfour, [...] y ellos se formaron así, con el estudio,

⁵⁶⁴ Revista de la Instrucción Pública de Colombia, XV. 1 y 2 (1904): 3-4.

⁵⁶⁵ Guillermo Wickman, “Informe y plan de organización que el señor rector de la escuela de comercio presenta a su señoría el ministro de instrucción pública” *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, XXIII, 12 (1908): 668- 677, en especial 673-674.

durante nueve años, de los autores griegos y latinos, con cinco años de filosofía, con larga meditación de la Escritura Santa y de los antiguos padres de la Iglesia. [...] (Carrasquilla, 1909, 277)". La tesis de los pedagogos clásicos -los hubo conservadores y liberales, laicos y religiosos- era que "esos estudios (lenguas clásicas y filosofía,) suministran ideas: conocimientos universales, que por universales a todo se aplican" (Carrasquilla, 1909, 285, 287),⁵⁶⁶

Ahora bien, al retomar el seguimiento a la consolidación de la Gramática como disciplina escolar, al menos en este nivel educativo, el caso colombiano tiene ciertas particularidades frente al caso mexicano, que presentaré en el siguiente apartado. A pesar de que la Gramática fuera invisible en la superficie enunciativa del plan de estudios de la Facultad de Literatura y Filosofía, en el fondo del contenido tenía una altísima presencia que, en principio, revelaba una política de la lengua resistente a adoptar los conocimientos científicos de la filología moderna, o, de modo más preciso, supeditaba éstos últimos a los primeros. El anclaje a la Filosofía, la tradición con la que contaba, la distribución en otros niveles educativos (primaria u Escuelas Normales), la defensa e impulso por parte del sector conservador con fuerte presencia en el escenario político, contribuyó a que la asignatura de la Gramática, con el nombre de Castellano, se mantuviera como una materia importante en el plan de estudios del Bachillerato e, incluso, consiguiera expandirse en detrimento de las ciencias.

El sueño de una Preparatoria útil

En México, por contraste, con la eliminación de la Gramática en los niveles de la primaria elemental, el dilema de qué y cómo enseñar el contenido gramatical se desplazó a los niveles de la preparatoria. Diseñar la estructura del sistema escolar al estilo comtiano fue la tarea de los científicos positivistas mexicanos, quienes se ampararon en la idea de que la mejor educación es la que aplica la ley de los estados de la vida del hombre. Francisco Larroyo, siguiendo al mismo Comte, lo resume de la siguiente forma, en una singular aplicación a la pedagogía, de su famosa teoría de los tres estados del progreso del espíritu humano:

Durante la primera etapa (del nacimiento a la adolescencia) el aprendizaje no tendrá un carácter formal y sistemático. El programa de estudio comprenderá lengua y literatura, música, dibujo, idiomas extranjeros. Dichos conocimientos irán elevando al niños de la concepción fetichista del mundo al politeísmo y monoteísmo. Durante el segundo periodo

⁵⁶⁶ Oscar Saldarriaga (Colombia), O. de J., & Reyes (Colombia), R. G. (2020). ¿Clásico o Técnico? El Bachillerato y la Enseñanza Secundaria en Colombia, 1903-1956". *Revista História Da Educação*, 24, (2020) 1-33, en especial 21. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/98995> (fechas de acceso: 11 de noviembre de 2023).

(adolescencia y juventud), se iniciará el estudio formal de las ciencias. Primero, matemáticas y astronomía, física y química; después biología y sociología; en fin, la moral designio último de la educación. No se descuidará la cultura estética del joven, y el estudio de las lenguas griega y latina; lenguas, sobre todo el latín, que servirán para despertar el sentimiento de nuestra filiación social. A través de este periodo el individuo pasará poco a poco del estado metafísico a una concepción positivista del mundo y de la vida⁵⁶⁷.

Las etapas de la vida estaban asociadas al desarrollo de los niveles cognitivos y al progreso de habilidades que permitían a los aprendices comprender cada vez más contenidos abstractos. Si, en términos del lenguaje, el niño de la primaria empezaba por entender las lenguas a partir de su relación con los objetos, el joven de la preparatoria ya contaba con las condiciones para perfeccionarlas estudiando con mayor profundidad su gramática. Y aunque no hay una referencia explícita de esta última, sí se insistía en cursar lenguas clásicas cuyo método, en aquella época, inevitablemente requería de procesos memorísticos para aprender reglas gramaticales. Claro, el énfasis hecho en el latín tiene otro argumento que explicaré más adelante. Por ahora me detendré en el principio de que, si la edad del joven es capaz de procesar información abstracta, la Gramática debía integrarse al plan de estudios del nivel que le correspondiera. La conveniencia de educar las facultades del individuo de modo científico era un imperativo porque solo así sería posible satisfacer de manera gradual las necesidades que lo llevarían a perfeccionar el cuerpo y el espíritu.⁵⁶⁸

Sobre la enseñanza gradual de la gramática, se mantuvo la tesis de Herbert Spencer acerca del beneficio de dejar las abstracciones para un periodo posterior a la niñez. Tesis en la que basó la élite de intelectuales, encargada de diseñar el currículo de la Escuela Preparatoria, para incluir la Gramática en el plan de estudios aun cuando su enfoque fuera firmemente científico. Y en vez de una, se incorporaron dos asignaturas: la "Gramática Española" y la "Gramática General". La inclusión de esta última sugiere dos intenciones: 1. Ejercitar a los estudiantes en el conocimiento general de las reglas gramaticales para facilitar el aprendizaje de las otras lenguas que se ofrecían en el plan (Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Latín y Griego) - las reglas específicas del castellano serían responsabilidad de la Gramática Española-; y 2. Ofrecer un marco teórico de las relaciones existentes en la lengua, tal como lo propuso la Escuela de la Port-Royal. Junto con las lenguas extranjeras y clásicas, la asignatura de Literatura, poética, elocuencia y declamación se sumó a la Gramática para conformar el estudio del lenguaje. Se trataba de un área pequeña que constituía

⁵⁶⁷ Francisco Larroyo, *Comte. La Filosofía Positiva. Catecismo positivista. Calendario positivista*. (México: Editorial Porrúa, S.A., 1979), XLVIII.

⁵⁶⁸ Héctor Díaz, *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato* (México: Universidad Autónoma de México, 1994), 91.

poco menos del 30% del total de asignaturas, pero que aun así era requisito para graduarse en más de diez de las 21 profesiones que se podían cursar en las Escuelas de nivel superior.⁵⁶⁹ En estas, solo la Escuela de Artes y Oficios y, posteriormente, las Escuelas de Agricultura y de Comercio, integraron las clases de Gramática Castellana en su plan de estudios.

Las duras críticas a la presencia de la Gramática en el nivel elemental volvieron a aparecer, y tuvieron el efecto de replantearla y hacer trasladar el conocimiento gramatical más abstracto a la Preparatoria, porque en todo caso existían argumentos suficientes para hacerlo y lugar para alojarla. Esta vez se enfocaron en la dificultad de mantener un currículo tan ambicioso que, además de recargar la mente de los estudiantes, quería combinar la ciencia con las humanidades. Justo Sierra lo recordó en el discurso de apertura en 1902 en el consejo superior:

“¿Cómo amalgamar las enseñanzas literarias, á que Comte y Barreda fueron devotísimos, con las científicas que cada día demandaban mayor tiempo? ¿Cómo sostener que la Escuela Preparatoria fuese, aunque subsidiariamente, de preparación necesaria para las carreras, sin orientar á los alumnos hacia determinada dirección profesional y armarlos más detenidamente, en vista de esa elección, aun a riesgo de romper el sistema?⁵⁷⁰

Los cuestionamientos eran la forma de señalar la inutilidad de algunas asignaturas y, en consecuencia, la urgencia de revisarlas, reubicarlas o retirarlas definitivamente del currículo. Algo que empezó a suceder pronto, cuando el Reglamento del 9 de noviembre de 1869 estableció que el requisito de la Gramática Castellana ya no se cursaría en el primer año, sino en el tercero. Este desplazamiento, en apariencia banal, en realidad significó el inicio del replanteamiento entero de la asignatura. Ceder a la reubicación, antes que posicionarla, le quitaba valor en tanto ya no era considerada base fundamental para el resto de las materias. Aprender las reglas gramaticales del español comenzó a ser un conocimiento accesorio del que se podía prescindir.

Los cambios más severos, antes de finalizar el siglo, se vieron en el plan de estudios de 1896. Allí, la Gramática General desapareció y la Gramática castellana adquirió otro nombre. El Curso práctico de Lengua Nacional y el Curso teórico práctico de Lengua Nacional mostraron

⁵⁶⁹ Aplicaba para quienes aspiraban a graduarse de abogado, notario o escribano, agente de negocios, profesor de agricultura, de medicina veterinaria o de medicina, cirugía y obstetricia. Lo mismo sucedía con los ingenieros de minas, los ingenieros mecánicos, civiles, topógrafos e hidromensores, geógrafos e hidrógrafos y para los profesores de geología, botánica o zoología. Los arquitectos, pintores, escultores y grabadores también se sumaban a este grupo. Ver, Art. 24- 31 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867. Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas artes. Caja 1, exp 8.

⁵⁷⁰ Justo Sierra, *Boletín de Instrucción Pública*, II. 1. (mayo de 1903): 1-44, en especial 18.

transformaciones profundas relacionadas con: 1. La sustitución del Castellano por la Lengua Nacional como precepto de unidad territorial y de representación de la nación. 2. La elección de lo práctico por encima de lo teórico, es decir, por encima de las abstracciones de las reglas gramaticales. Y por el orden en que estaban dispuestas se infiere que no había opción a aprender una regla sin antes haberse ejercitado en los usos del español que conllevaran a la deducción de ella. Calco de lo que sucedió con la Gramática en la primaria, fue lo que se dispuso para la Preparatoria después de los debates del Segundo Congreso de Instrucción Pública. La importancia de declarar el castellano como lengua nacional provenía de la necesidad de instaurar en la población la idea de que solo había una lengua que recogía los intereses de la nación y que esta sería aprendida no en abstracto ni de conformidad con los usos peninsulares, sino a partir de su estado actual, la que por su mismo desarrollo producían los hablantes mexicanos.

En medio de estas transformaciones, se buscó equilibrar la fuerte inclinación hacia las ciencias con algo más de humanidades. A partir de la reforma de 1876, aumentaron los cursos humanísticos con asignaturas como Raíces griegas y latinas, gracias a las propuestas de Ezequiel Chávez de moderar la educación puramente científica con materias que sirvieran para “preparar hombres en el sentido más noble de la palabra, es decir, desarrollar sus aptitudes físicas, intelectuales y morales.”⁵⁷¹ Chávez defendía la necesidad del latín en el currículo de la preparatoria, dada su utilidad para la traducción de textos romanos y la lectura de frases latinas que se encontraban en las obras de derecho. Con este argumento, en realidad pretendía recuperar el curso de Latín eliminado del plan de estudios en 1891 por intervención, en gran medida, de Justo Sierra. Aunque la lengua latina, junto al Inglés, el Italiano, y el Alemán, había hecho parte del plan inicial de 1867, en varias ocasiones fue objeto de discusión por la poca utilidad que representaba en la formación de los futuros profesionales. Ignacio Ramírez, por ejemplo, aseguraba que el Griego y el Latín, por ser lenguas “muertas”, debían desaparecer de las enseñanzas para favorecer una educación en “nuestro idioma fundamental.” Justo Sierra, todavía en 1901, reafirmaba su decisión de haber retirado el Latín por causa del tiempo desperdiciado en su estudio, tiempo que bien podía invertirse en el aprendizaje del propio idioma. Para Sierra, no tenía sentido regresar a la enseñanza de la lengua latina, porque “el latín había muerto de inanición antes de morir en la ley.”⁵⁷² Aún así, reconocía en los estudios latinos

⁵⁷¹ Ezequiel Chávez, “La Educación Nacional”, en *México, su evolución social*, autor Justo Sierra (México J. Ballezá, 1902), 573.

⁵⁷² Justo Sierra, “Discurso leído por el señor subsecretario de Instrucción Pública en la apertura del Consejo Superior de Educación, el sábado 13 de septiembre de 1902” *Boletín de Instrucción Pública* II, 1 (mayo 1903): 1-44, en especial 20.

“la educación del raciocinio y del gusto”, pues, en todo caso, la lengua latina era “autora de nuestro espíritu y nuestra civilización, creadora de nuestros ideales.”⁵⁷³ Con todo, el castellano se mantuvo como la asignatura de lengua más importante al ser la lengua nacional.

Otro cambio que se introdujo en ese mismo año fue la ampliación del área de la Literatura. Si el plan original contemplaba un curso, el nuevo estableció dos cursos más de Literatura, para un total de tres. Probablemente fue esta la estrategia adoptada para contrarrestar las críticas a un currículo pobre en humanidades y, en cambio, saturado de ciencias, que alejaban a los estudiantes de las tradiciones, costumbres y valores que México había construido a lo largo de su historia, según lo señalaba la Iglesia católica.⁵⁷⁴ Pero además de esto, es que, para el círculo de intelectuales, incentivar el estudio de las bellas artes no contradecía los principios del positivismo. Al contrario, constataba el complemento que ellas significan para las ciencias, de acuerdo con lo afirmaba Comte:

Ciencia y arte abarcan a su manera el conjunto de las realidades que la primera conoce y el segundo embellece. [...] El arte devuelve suavemente a la realidad las contemplaciones demasiado abstractas del teórico, a la vez que estimula noblemente al práctico a las especulaciones desinteresadas. Su naturaleza intermedia le hace más indicado para cultivar el natural intercambio entre el afecto y la razón. Es igualmente apropiado para estimular el sentimiento en los que ejercitan demasiado la inteligencia, y para desarrollar el gusto por la contemplación en las almas afectuosas.⁵⁷⁵

La versión de las bellas artes en el plan de la Preparatoria fueron los cursos de Literatura que de cierta forma se apoyaron en el curso de Recitación y Lectura Superior, también adicionado al plan. Cultivar el gusto y promover habilidades para distinguir lo bueno y lo bello en las letras cobró relevancia, al reconocer la urgencia de enriquecer y posicionar el mundo literario mexicano entendiendo que la producción solo podía suceder en el idioma nacional, esto es, el castellano.

La difusión de estas ideas sucedió gracias a la nueva norma de la Preparatoria. El Decreto del 19 de mayo de 1896 estableció que “La Instrucción preparatoria, será uniforme para todas las carreras profesionales, y su programa se limitará a los estudios necesarios para el desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales de la juventud.”⁵⁷⁶

⁵⁷³ Justo Sierra, “Discurso leído”, 21.

⁵⁷⁴ Ver Juan Pablo Ortiz, “El humanismo conservador: letras clásicas y política a mediados del siglo XIX” *Signos Históricos*, 31 (enero- junio 2014): 38-87.

⁵⁷⁵ Augusto Comte, en Francisco Larroyo, *Comte. La Filosofía Positiva*, 93-94.

⁵⁷⁶ Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes Caja 1. Exp 16.

Independientemente de los intereses profesionales de los estudiantes, en adelante, era obligatorio cursar todas las asignaturas del plan curricular. Ya no hubo opción de elegir entre el abanico de posibilidades, ni entre materias más importantes que otras, excepto por lo que revelaba su ubicación dentro del plan. Las Lenguas, las Literaturas y la Lengua Nacional se convirtieron así en prerrequisito de todas las carreras.

La reforma de 1901 mantuvo la uniformidad de los estudios preparatorios, pero modificó el plan curricular. La Literatura, que había ganado buen terreno en el plan anterior, esta vez consiguió lo que había perdido la Gramática: un curso general y un curso específico. El nivel preparatorio se compuso, entonces, de dos Literaturas, Literatura general y Literatura española y patria, ubicadas en los dos últimos años. Además, se incluyó en los tres cursos de Lengua Nacional el conocimiento de modelos literarios, tal como lo plasma el siguiente cuadro:

*Tabla 6. Plan de estudios de 1901 de Escuela Nacional Preparatoria
Área del lenguaje*

Primer año	Segundo año	Tercer año
Primer curso de Francés	Segundo curso de Francés	Primer curso de Inglés
Primer curso de Lengua Nacional (Ejercicios de Lectura superior, Recitación, Composición y aplicación de reglas elementales)	Segundo curso de Lengua Nacional (Conocimientos de modelos Literarios graduados. - Aplicación de reglas elementales-. Ejercicios de composición oral y escrita)	Tercer curso de Lengua Nacional. (Conocimiento de modelos literarios graduados. -Gramática-. Ejercicios de composición oral y escrita).
		Raíces griegas. (Tecnismos y neologismos).
Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Segundo curso de Inglés	Tercer curso de Inglés	Cuarto curso de Inglés
Cuarto curso de Lengua Nacional. (Conocimiento de modelos literarios graduados. - Gramática-. Ejercicios de composición oral y escrita)	Literatura general	Literatura española y patria

*Fuente: elaboración propia*⁵⁷⁷

⁵⁷⁷ Basada en *Boletín de Instrucción Pública*, México, II. 3 (junio de 1903): 169-175.

Que los estudios literarios se distribuyeran a lo largo de los 6 años de la Preparatoria daba cuenta del valor metódico que le aportaban a los análisis lingüísticos del curso de Lengua Nacional. Incluir ejercicios de composición implicaba tener como referente modelos literarios de donde se tomaban los usos del castellano a seguir. Pero, hay que aclarar que muchos de esos modelos se remitían a la literatura hecha por escritores nacionales que plasmaban en sus obras los usos propios del castellano mexicano, sobre los que comentaré en el próximo capítulo. Con ello, la Literatura ayudaba a reforzar la identidad mexicana por doble vía: valorar la producción literaria nacional y definir lo propio, en términos del uso de la lengua, como aquello que hablan los mexicanos, apartado de los usos del castellano peninsular.

Volviendo a la Gramática, a pesar de que esta se reintrodujo como un componente temático de la asignatura de Lengua Nacional, el método que se implementó para enseñar esta última no era el del aprendizaje de las reglas gramaticales, sino aquel que, partiendo de los usos reales, permitía inferir las regularidades lingüísticas, como lo mostraré más adelante. De allí que durante los cuatro años que se estudiaba, los dos primeros se destinaban a la práctica, mientras los dos últimos combinaban la teoría y la práctica.

Por siete años, desde 1901, este programa se conservó intacto. No obstante, fue objeto de álgidos debates en el Consejo Superior de Educación que culminaron con la última reforma en 1908, hacia el final del Porfiriato. En ella se decretó que los estudiantes debían estudiar la asignatura de Lengua Nacional y Lectura comentada de Producciones literarias selectas durante los tres primeros años y Lectura comentada de Producciones literarias selectas, los dos años restantes.⁵⁷⁸ La Preparatoria se redujo a cinco años y con ello disminuyó el estudio del área del Lenguaje. Ya no se hablaba de Literatura, sino de la práctica de la Lectura comentada; una manera de enunciar que de poco valían las grandes obras si no se sometían al riguroso análisis lingüístico que pretendía obtener los ejemplos de los usos modelo empleados por los autores de las producciones mexicanas. Destaca de nuevo el método, que buscó por todos los medios estar en coherencia con el desarrollo del pensamiento positivo.

⁵⁷⁸ Boletín de Instrucción Pública, IX. 2 (febrero de 1908): 295-299.

En 1904 se debatió en el mencionado Consejo el programa Literatura más conveniente para la Preparatoria.⁵⁷⁹ La extensión de los temas y las abstracciones exageradas que antaño se incluían en el programa “escudriñando y sondeando el espíritu humano para descubrir allí las raíces de la emoción estética,”⁵⁸⁰ se reemplazaron por contenidos que desarrollaran facultades estéticas y buen gusto en los estudiantes haciéndoles “contemplar de un modo razonado los buenos modelos literarios.”⁵⁸¹ De la misma forma que se proponía enseñar la gramática, infiriendo las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua, la literatura debía adoptar el método por el que el alumno aprendía a inferir los preceptos literarios y retóricos partiendo de leer las obras literarias. No se dejaron de lado ejercicios que ofrecían recursos metódicos para formar el buen gusto y el criterio literario, sin recurrir a definiciones o formulaciones dadas. Por el vínculo del método también se entiende por qué los contenidos gramaticales y literarios formaron la asignatura de Lengua Nacional. Fue el método lo que permitió reconfigurar estas enseñanzas asociadas a modelos clásicos y tradicionales de educación, ubicándolas en una nueva asignatura que pedagógica y científicamente era moderna, y políticamente respondía a los intereses identitarios de la nación.

Desde que el nombre de “Gramática” se eliminó en 1896 y surgió el de “Lengua Nacional”, los contenidos parecieron simplemente cambiar de etiqueta, conservándose intacta su naturaleza. No obstante, he sostenido que el haberla denominado Lengua Nacional revelaba el objetivo de los legisladores mexicanos, de asociar la lengua a la identidad nacional, lo cual impregnó de otras valoraciones el contenido de la asignatura. Consecuencia de ello fue el contenido requerido para suplir las necesidades del hablante mexicano en relación con lo que éste debía aprender sobre el castellano para ser parte de la nación. Del mismo modo en que no se hablan lenguas, sino variedades de lenguas, los intelectuales mexicanos comprendieron que no se debía enseñar la Gramática del español, y mucho menos la Gramática general, sino la lengua que identificaba a los hablantes con la nación mexicana, es decir, la Lengua Nacional.

⁵⁷⁹ El programa del profesor Diego Baz, utilizado desde 1896 para la enseñanza de la clase de Literatura, fue objeto de severas críticas por parte de Balbino Dávalos y Ezequiel Chávez, miembros del Consejo Superior de Educación. Estas críticas desencadenaron un debate que culminó con el retiro del programa de la Escuela Preparatoria.

⁵⁸⁰ Porfirio Parra, “Acta de la Sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 4 de agosto de 1904”, *Boletín de Instrucción Pública*, III, 7 (sep. 1904) 825-832, en especial 826.

⁵⁸¹ Parra, “Acta de la Sesión”, 827.

Sin embargo, cuando el profesor Rafael de la Peña defendió su programa ante el Consejo Superior de Educación en 1904 (que se corresponde con el plan de estudios de 1901),⁵⁸² advirtió que en la materia de Lengua Nacional “se hará el estudio de la gramática” con el fin de que “los alumnos vayan allegando en los primeros años hechos del lenguaje, para elevarse desde ellos hasta las leyes que rigen el habla castellana.”⁵⁸³ Aquí, la Gramática equivale a la Lengua Nacional y define para ella la meta de las reglas gramaticales. Que exista un proceso inductivo para llegar a ellas no interesa tanto, por ahora, como entender que se trata de un contenido que incluye el estudio de todos los subsistemas de la lengua.

Ni la fonología, ni la morfología, y mucho menos la sintaxis, se dejaron de lado. Sin descuidar detalle, De la Peña organizó su curso ideal basado en el libro de su propia autoría, -al que me refiero en el siguiente apartado-, del cual tomaba los ejercicios que se desarrollaban en clase y los conceptos básicos que debían aprenderse. De hecho, era un curso de Gramática Castellana que llevaba el nombre de Lengua Nacional. Los conceptos no definían lo que era Lengua Nacional o Idioma Patrio o algo parecido; definían la Gramática y los deberes y funciones del gramático. Tampoco explicaban lo que significaba hecho del lenguaje o uso del lenguaje, pero sí aludían a la norma, a las formas apropiadas de hablar el castellano. Los ejercicios prácticos remitían a obras de escritores reconocidísimos y no a enunciados de los hablantes comunes, salvo para ejercitar el hábito de detectar y corregir el error.

Como gramático, De la Peña se basó en los principios de Gramática General para explicar el funcionamiento de las categorías gramaticales, como se mostró en el capítulo dos. Pero al llevar la gramática a los entornos escolares era necesario validar la teoría con la práctica, a través del uso de la lengua. La disciplina de Lengua Nacional, al igual que el resto de las disciplinas del plan de estudios, debía responder a la practicidad del conocimiento como prueba de su utilidad en el “saber cómo vivir”, para usar el planteamiento de Spencer. Si bien era claro que los contenidos de las asignaturas se acercaban cada vez más a la ciencia que funcionaba como referente, los intelectuales mexicanos insistían en no alejarse del método, dado que se trataba de un entorno escolar que formaba el pensamiento de los ciudadanos. El conocimiento

⁵⁸² La defensa fue motivada por las críticas provenientes de dos miembros del Consejo, que refutaban la aplicación a medias del método científico en el programa de Rafael de la Peña. Expondré con más detalle este debate en el capítulo seis.

⁵⁸³ Rafael de la Peña, “Programa de Lengua Nacional de la Escuela Nacional Preparatoria” *Boletín de Instrucción Pública*, I, 7. (abril 1904) 628- 654, en especial 628.

gramatical tenía validez, siempre y cuando se aplicara el método que desarrollaba las facultades mentales de los jóvenes.

El extenso programa de De la Peña también era un intento de introducir lo que en Colombia se había incorporado en los programas de "Gramática" varios años atrás: los usos correctos. Es probable que la frecuente comunicación con Rufino Cuervo haya motivado a De la Peña a adoptar algunas ideas de las *Apuntaciones críticas* de Cuervo, en relación con las formas prescriptivas del castellano. En el programa de Lengua Nacional de De la Peña, se encuentran ejercicios como "usos incorrectos del pronombre. Corregirlos y fundar la corrección", "corregir pronunciaciones viciosas", "corregir usos viciosos del participio y locuciones adverbiales incorrectas", "corregir locuciones viciosas para contener galicismos, latinismos o anglicismos". La práctica buscaba, así, alcanzar el saber gramatical y, al mismo tiempo, la norma lingüística. Y esto no podría lograrse sin el concurso de un maestro, su labor mediadora entre los dos planos era fundamental: "Queda por lo mismo á cargo del profesor dar á sus discípulos las reglas que sean indispensables, y sobre todo leer ellos y hacer leer á sus alumnos, para corregir á éstos los vicios en que incurrieren".⁵⁸⁴ La gran responsabilidad que se le encargaba al profesor de Lengua Nacional era entonces la de enseñar a hablar perfectamente la lengua de la nación, para lo cual también debía enseñar a corregir(se). Sin embargo, dado que decidir qué es correcto o incorrecto solo es posible si existe un referente modelo, para el caso de la lengua, los intelectuales mexicanos postularon como referente las grandes obras literarias. Por eso, el programa de Lengua Nacional tenía como complemento los Conocimientos de modelos literarios graduados o la Lectura de producciones literarias selectas.

Los aspectos relacionados con la asignatura de Lengua Nacional indican que desde el momento en que adquirió el nuevo nombre y se le incorporó el contenido literario, se configuró como una disciplina escolar con contenidos propios, es decir, con objetivos que solo la enseñanza de la Lengua Nacional podía cumplir. Y para contribuir a esos propósitos se valió de obras gramaticales encargadas de guiar el aprendizaje de la gramática castellana. En México y Colombia, el uso de tales obras fue definitivo para consolidar la disciplina en el sistema escolar o para establecer un punto de partida de lo que se buscaba con la enseñanza de la gramática en las escuelas.

⁵⁸⁴ De la Peña, "Programa de Lengua Nacional", 633.

La gramática escolar en los libros

Si en los niveles de primaria la gramática escolar se apoyó de los textos que enseñaban a leer y escribir, el nivel de la secundaria recurrió a obras gramaticales útiles para aproximar a los estudiantes al conocimiento científico de esta disciplina. En particular, me refiero en este apartado a dos obras, una colombiana y otra mexicana, que se usaron respectivamente en la Escuela de Literatura y Filosofía y en la Escuela Nacional Preparatoria.⁵⁸⁵ Se trata de la *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano* (1867) de Miguel Antonio Caro y Rufino Cuervo, ya mencionada en el capítulo tres, y de *La Gramática teórica y práctica de la lengua Castellana* de Rafael Ángel de la Peña (1898). Pese a que la primera tiene como objetivo la enseñanza del latín, la elección se justifica porque es una obra escrita en castellano que explica a través de él las estructuras del latín, aquellas que evolutivamente constituyen el origen del castellano, por lo que la obra en realidad enseña latín y también el funcionamiento gramatical del castellano. Al margen de este hecho, la elección responde a que fue una obra decisiva “en la restauración de las letras latinas,” pues puso fin a “la circulación de los librejos consabidos, responsables en mucho por la decadencia de tales estudios.”⁵⁸⁶ Por ello, además de la Escuela de Filosofía de Literatura, donde el mismo Caro tenía a su cargo la clase de latín, se usó en el Seminario Conciliar y en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, cuyo curso de latín lo dictaba Cuervo. Y para los objetivos de esta investigación, es una obra clave puesto que reúne las reflexiones lingüísticas de las dos figuras colombianas más destacadas en los estudios del lenguaje.

Entre tanto, en el contexto mexicano, optar por la *Gramática* de Rafael de la Peña se relaciona con el notable éxito escolar que tuvo en la época, dada su ingeniosa metodología que sirvió de puente entre la disciplina gramatical, tan controversial durante el Porfiriato, y el método

⁵⁸⁵ El análisis que expongo en este apartado se inscribe en la línea de investigación denominada *estudios gramaticográficos*, cuyo objetivo es examinar las obras gramaticales implementadas en la enseñanza de lenguas en los contextos escolares. Se trata de una vertiente de la historiografía lingüística que inició en los años 80 y se consolidó en las primeras décadas del siglo XXI a través de diferentes proyectos que vincularon las investigaciones en América Latina sobre tales obras, a la producción investigativa española. Ver Alfonso Zamorano y Neus Vila Rubio, “Presentación. Origen, desarrollo y consolidación de los estudios gramaticográficos sobre el español en América latina” *Boletín de Filología*, LVI, 2 (2021): 11-26; José Gómez Asencio, Esteba Montoro del Arco y Pierre Swiggers, “Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística” en *IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL)* (España, del 11 al 13 de septiembre, 2013): 266-301. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34575/G%c3%b3mez-Montoro-Swiggers_2014_Metodos-historiografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y (fecha de acceso: 23 de octubre de 2023); Pierre Swiggers, “Los maestros: Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva” *Anales de lingüística, segunda época*, 4 (enero-julio, 2020): 139-154.

⁵⁸⁶ Rivas Sacconi, *El latín en Colombia*, 329.

científico que regía la enseñanza en las aulas. Sumado a ello, esta obra se considera “la más importante contribución mexicana del siglo XIX para el conocimiento de la estructura morfológica y sintáctica de la lengua española” por haber acumulado “las más pertinentes explicaciones a una infinidad de usos de la lengua que no suelen ser atendidos ni siquiera en los más completos tratados contemporáneos de gramática española.”⁵⁸⁷ Y, además, contó con el peso de la autoridad de De la Peña en materia del lenguaje, tal como quedó registrado en el capítulo dos. Las dos *Gramáticas* en cuestión se consideraron productos modernos por aplicar al estudio gramatical los avances más recientes de la Ciencia del Lenguaje y, en la obra de De la Peña, también las ciencias experimentales. De igual forma, ambas recibieron en su momento elogios de Marcelino Menéndez y Pelayo, académico de la Real Academia Española, refiriéndose a la *Gramática* de Caro y Cuervo como una obra “magistral y la mejor de su género en nuestro idioma,”⁵⁸⁸ y a la de De la Peña como “una de las mejores que tenemos y quizá no se ha publicado otra igual después de la de Bello y de las adiciones que le hizo Cuervo.”⁵⁸⁹ Sobre esta última, también se pronunció Rufino Cuervo en una carta fechada en el mes de enero de 1898: “Es incalculable el número de observaciones y hechos nuevos que contiene la incomparable obra de usted y pasmosa la claridad y precisión que ostenta usted en el lenguaje didáctico.”⁵⁹⁰

A estos rasgos compartidos, debe adicionarse el conjunto de referencias a destacados gramáticos y filólogos que conforman la base teórica y conceptual de ambas *Gramáticas*. Caro, Cuervo y De la Peña, coinciden en tomar de Andrés Bello, la Real Academia Española y, en menor medida, Vicente Salvá, algunas nociones gramaticales para explicar las propias, no sin manifestar acuerdos o desacuerdos con aquellas.⁵⁹¹ Con respecto a los filólogos, la influencia proviene de Müller, Bopp, Díez, Grimm, Wierseiski, Passy y otros. Sin embargo, en relación con los objetivos de este estudio, lo más notable de estas obras es su intención pedagógica. Ambas se diseñaron con el propósito de educar en lengua a la población estudiantil de los niveles de secundaria, ideando estrategias para asociar con éxito los viejos postulados de la gramática y los novedosos principios de la Ciencia del Lenguaje. Atendiendo a eso, me interesa examinar cómo se resuelve en las obras la convergencia de la tradición gramatical y los avances de los estudios

⁵⁸⁷ José Moreno de Alba, “Rafael Ángel de la Peña, un buen gramático mexicano casi olvidado” en *Homenaje al profesor Ambrosio Rabanales, BFUCh XXXVII* (1998-1999): 871- 877, en especial 871.

⁵⁸⁸ Ver. Rivas Sacconi, *El latín en Colombia*, 329

⁵⁸⁹ Marcelino Menéndez y Pelayo, citado en Rafael Ángel de la Peña, *Gramática teórica y práctica de la lengua Castellana* (México: Herrero Hermanos editores, 1900, 2° edición), XVI.

⁵⁹⁰ Rufino Cuervo, citado en De la Peña, *Gramática teórica*, XV.

⁵⁹¹ De la Peña, además, cita con cierta frecuencia a Rufino Cuervo, Miguel A. Caro y Marco Fidel Suárez y lo declara en el prólogo de su obra.

lingüísticos, puesta al servicio de las enseñanzas escolares que ya se enfrentaban a las nuevas exigencias pedagógicas de la época. Para ello, me concentro en los procedimientos pedagógicos de los que se valieron los autores, primero, para explicar el plano estructural y conceptual del castellano y, segundo, para enseñar la teoría mediante los ejercicios propuestos al final de las Gramáticas.

Entrar en la explicación estructural y conceptual de la lengua implica revisar previamente las nociones de gramática, -mencionadas en capítulos anteriores-, de las que partieron Caro y Cuervo, y De la Peña. Sobre esa base epistémica será posible identificar el tipo de procedimientos que validó la pedagogía de la lengua y configuró una gramática escolar para el nivel de la secundaria. En la introducción a la *Gramática de la lengua latina*, Caro y Cuervo subrayan dos perspectivas de la gramática: una filosófica y científica y otra práctica. Desde la primera, entienden que la gramática debe reunir “la tendencia lógica e ideológica” (filosófica) de la Gramática General, fundada “en el uso de la sociedad culta y de los escritores atildados.”⁵⁹² Además, debe incluir, los estudios filológicos (científicos) por cuanto intentan “descubrir las leyes que rigen el desenvolvimiento del lenguaje.”⁵⁹³ Desde la práctica, la gramática es un arte que “se ordena al fin práctico de manejar correctamente un idioma,” y como tal, complementa su carácter científico.

Rafael Ángel de la Peña, por su parte, ubica a la gramática en el marco de los fines que persigue la lengua. Existe un fin “desinteresado y científico” que estudia los hechos del lenguaje tal como lo propone la Filología, y otro que da a conocer “series no interrumpidas de ecuaciones entre la cosa significada y su signo; entre la idea y la palabra,”⁵⁹⁴ como lo sugiere la Gramática General. Así, “corresponde a la gramática teórica y práctica de una lengua alcanzar estos fines, enseñando á expresar el pensamiento con claridad, propiedad, pureza y elegancia,”⁵⁹⁵ cualidades que remite a la comprensión de la gramática como arte y, al mismo tiempo, al uso de los “buenos” autores. Estas definiciones, que son prácticamente las mismas en las dos obras, establecen distinciones gramaticales entre la ciencia y filosofía y el arte, y ligan a los autores a diferentes tradiciones o a nuevas tendencias de la época. Concebir la gramática como arte, por

⁵⁹² Miguel A. Caro y Rufino Cuervo, *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano*, (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2019 [1886, 4° edición]), 12. Esta edición incluye, entre otras secciones, un estudio preliminar de Jorge Páramo Pomareda, el prólogo de la primera edición (1867), así como el de la tercera edición (1869), y la obra completa de la cuarta edición (1886).

⁵⁹³ Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua*, 12.

⁵⁹⁴ De la Peña, *Gramática teórica*, VII.

⁵⁹⁵ De la Peña, *Gramática teórica*, VII.

ejemplo, vincula las definiciones con la propuesta de Andrés Bello que, a su vez, al atender al uso, debió tomarla de Vicente Salvá.⁵⁹⁶ En general, la remisión al arte proviene de la tradición gramatical que empieza con Diomedes, continúa con Prisciano, Ramus, Sánchez de las Brozas y las ediciones de la gramática de la Real Academia Española.⁵⁹⁷ Entre tanto, al referirse al plano filosófico, se ve una clara influencia de los gramáticos racionalistas franceses, quienes operan sobre las reglas de una gramática general.⁵⁹⁸ Lo moderno en Caro y Cuervo, y De la Peña, es la adopción de la Ciencia del Lenguaje, cuyo método, en correspondencia con el método científico positivista, definió el carácter de sus obras por el tipo de procedimientos pedagógicos que ofrecían para enseñar lenguas.

En la obra de Caro y Cuervo, por tratarse de una gramática del latín que se escribe y se enseña en español, el procedimiento comparativo de las lenguas es inherente a la enseñanza. Sin embargo, al optar por un análisis lógico de la oración y de sus partes, se introduce la novedad de comparar la estructura de ambos idiomas mostrando, por un lado, cómo funciona el principio universal de las lenguas y, por otro, cómo evolucionan estas según las transformaciones que presentan pequeñas unidades al interior de las palabras o la misma estructura oracional; evolución comprobable por el paso del latín al español. El principio de comparación es la idea fundamental de la Gramática, pues “si el estudio de un idioma, cuando se hace aisladamente, viene a ser estéril por falta de ambiente y horizontes, ninguna comparación es, al contrario, tan fecunda como la de la lengua nativa con la lengua madre.”⁵⁹⁹ Ejemplo de esa comparación, es la diferencia en la estructura verbal entre una lengua y otra, pero que se explica por la evolución del latín al español.

NOTA. - La mayor parte de los tiempos imperfectos latinos han pasado al castellano con algunas ligeras y naturales modificaciones, como la pérdida de la *m* final en

⁵⁹⁶ Ver María Martínez-Atienza, “Gramatización, canon y series textuales en la Colombia del siglo XIX: La gramática de la lengua castellana de Martín Mejía Restrepo”, *Linguística*, 39 (junio 2023): 71-95, en especial 83. [10.5935/2079-312X.20230004](https://doi.org/10.5935/2079-312X.20230004) (fecha de acceso: 17 de junio de 2023). Para ambos autores el uso debe ser guiado por las personas doctas y educadas. En Bello se lee que el arte de hablar debe ceñirse a las formas correctas, “conforme al buen uso, que es el de la jente educada”, mientras que para Salvá las reglas del lenguaje deben ser observadas en “los escritos o conversación de las personas doctas, que hablan el castellano o español.” Andrés Bello, *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (Bogotá, Echeverría Hermanos, 1860), 1; Vicente Salvá citado en Martínez-Atienza, “Gramatización, canon y series”, 83;

⁵⁹⁷ Martínez-Atienza, “Gramatización, canon y series”, 83.

⁵⁹⁸ En los estudios de gramaticografía de obras americanas en el siglo XIX, Martínez-Atienza, habla de una influencia “científica” refiriéndose a la Gramática General y Razonada, según ocurría en el contexto español. Sin embargo, lo que se ve en los autores aquí trabajados es que la corriente científica proviene de la Ciencia del Lenguaje, dejando a la Gramática General en la dimensión filosófica. Ver Martínez-Atienza, “Gramatización, canon y series” y María Martínez-Atienza, “La concepción de la gramática en Colombia durante el siglo XIX”, *Boletín de Filología*, LVI, 2 (2021): 139-170.

⁵⁹⁹ Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua latina*, 19-20.

amaba, la conversión de la *u* en *o* en *amamos*, *amábamos*, etc. Son de nuevo cuño el futuro de indicativo *amaré* (esto es, *amar he = ge de amar*), y el en ciertos casos imperfecto de subjuntivo *amaría* (esto es, *amar hía o había = había de amar*).⁶⁰⁰

La idea de comparar el giro latino con el castellano “cobra así un fundamento científico válido” que se desprende del estudio histórico de las lenguas, propio de la Filología comparada, no para dar cuenta de la gramática histórica del latín, sino de la del castellano “cuyos fenómenos se explican a la luz de las estructuras latinas que los precedieron.”⁶⁰¹ De allí, la doble ventaja de la comparación en esta *Gramática*: “iluminar el latín como prehistoria del castellano y este como posthistoria del aquel.”⁶⁰² Sumado a ello, el contraste muestra la diferencia formal entre ambas lenguas, dado que se analizan reglas y patrones generales que rigen el lenguaje.⁶⁰³ Sin embargo, aquella diferencia no surge del todo del examen estructural abstracto de las lenguas, como lo hace la Gramática general, sino que se apoya, casi siempre, de las estructuras lingüísticas de modelos literarios. Es decir que, al analizar, por ejemplo, la naturaleza de un verbo, “no basta, pues, conocer el significado recto de un verbo para saber si es transitivo o intransitivo: es menester consultar el uso de los buenos autores, investigando el carácter en que estos le hayan fijado.”⁶⁰⁴ De todos modos, el principio de comparación de la Filología parte de hechos del lenguaje y no de las abstracciones del lenguaje.

El uso de los “escritores atildados” fue el mismo uso del que la *Gramática latina* se valió para sus descripciones. Al ser una lengua que solo se transmite por la vía escrita, literaria, sus modelos lingüísticos y estilísticos imponen al castellano ese tipo de uso culto que debe ser comparable al del latín y lo extienden al habla común estableciéndolo como norma. A partir de esta concepción de los usos correctos y puros de las lenguas se anuncia el carácter de la política lingüística que años más tarde se enseñará en las aulas mediante la gramática escolar, según se vio en el capítulo tres, y la inclinación de los intelectuales gramáticos, especialmente de Cuervo, hacia una gramática de uso necesaria para entender la evolución de las lenguas y evitar la

⁶⁰⁰ Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua latina*, 94.

⁶⁰¹ Jorge Páramo Pomareda, “Estudio preliminar” en Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua latina*, XXXIII.

⁶⁰² Páramo Pomareda, “Estudio preliminar”, XXXIII.

⁶⁰³ Para el cotejo de las lenguas fue fundamental atender a una división de la gramática que permitiera hablar en los mismos términos. Así, puede explicarse la partición analítica de la obra en *analogía*, y *sintaxis* general y particular, por influencia de la tradición hispánica en la que efectivamente se habla de *analogía*, a diferencia de la tradición latina en cuyas obras se encuentran estudios de *morfología* y no de *analogía*. Otra razón de la división se halla en la adopción del *Método para estudiar la lengua latina* de J.L. Burnouf, obra en la que basaron Caro y Cuervo para elaborar la propia, según lo declaran en el prólogo. La traducción del texto de Burnouf, publicada en 1849, también usaba el español para enseñar el latín y también incluía el estudio de la *analogía* y no de la *morfología*.

⁶⁰⁴ Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua latina*, 74.

fragmentación del español en Colombia y en América, tal como lo expondré en el próximo capítulo. El uso culto, entonces, se convirtió en el recurso de la *Gramática latina* para materializar las abstracciones de la Gramática General y, al mismo tiempo, describir cómo evolucionan las lenguas según las leyes de transformación de la Filología comparada.

La *Gramática teórica y práctica* de De la Peña, se halla en la misma línea de los usos claros y elegantes, pero, de hecho, los convierte en la base del método científico al concebirlos como los hechos del lenguaje de los cuales se deducirán las reglas gramaticales. A diferencia de Caro y Cuervo, que proponen un análisis lógico-formal y comparativo de las lenguas que se complementa con el uso, De la Peña opta por un análisis funcional centrado en el uso real del lenguaje.⁶⁰⁵ Además de las construcciones lógicas del lenguaje que se estudian a partir de una gramática general, no particular, la gramática, para este autor, debe dar cuenta de la organización interna y de la conformación de las lenguas en términos de las funciones que estas han desarrollado para servir a los propósitos comunicativos. Es la gramática particular de cada idioma la que debe “estudiar sus voces y sus construcciones sintácticas; investigar cómo se han servido de unas y otras los hablantes más notables; y por último, mediante inducciones legítimas, formular las reglas del bien decir, y ya formuladas, codificarlas y promulgarlas.”⁶⁰⁶ Le corresponde a la gramática castellana atender a dichos objetivos mediante descripciones de la lengua en uso, no de los hablantes en general, sino de los “buenos” autores, que en todo caso ofrecen un corpus de hechos del lenguaje. Así, la *Gramática teórica y práctica* de De la Peña advierte al iniciar la sección de analogía que estudiará “los oficios que desempeñan las partes de la oración y de sus propiedades y accidentes gramaticales,”⁶⁰⁷ pero no lo hará en abstracto, sino según la manera en la que operan en el castellano y, además, en boca de sus hablantes cultos. Por ejemplo, al explicar cómo funciona el carácter *colectivo* del nombre sustantivo, previamente ha aclarado que *colectivo* es una de las cinco divisiones existentes en el castellano, -junto a genérico, individual, común y propio-, que definen el funcionamiento del nombre sustantivo en las oraciones de la lengua hablada y escrita por la sociedad culta.

El nombre colectivo expresa siempre un conjunto de individuos de la misma especie. A diferencia del genérico no puede aplicarse á un individuo de la colección. Con igual propiedad se dice: “*El hombre es racional*,” que “*este hombre es racional*” ó bien “*este individuo es hombre*,” pero el colectivo ejército no puede aplicarse á uno solo de los individuos que lo

⁶⁰⁵ Moreno de Alba, “Rafael Ángel de la Peña”, 876.

⁶⁰⁶ De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, 1.

⁶⁰⁷ De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, 9.

forman; y así no podrá decirse: *este soldado es ejército*; de aquí se infiere que lo que se afirma de la colección como tal, no puede afirmarse de cualquier individuo de ella.⁶⁰⁸

Aparte de plasmar cómo funcionan los diferentes elementos lingüísticos, los enunciados de la lengua en uso sirven para derivar de ellos las reglas gramaticales del castellano, en tanto que hechos del lenguaje. En concordancia con los procedimientos del método científico del positivismo que van de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general, De la Peña parte de los hechos lingüísticos observados y registrados en el mundo real para llegar a establecer las leyes generales de la gramática castellana. De allí que a lo largo de su obra se encuentren expresiones del tipo “se infiere de aquí que...” o “de aquí se infiere que” como se lee en la cita anterior. Tales hechos lingüísticos también son útiles para enseñar, cuando es preciso, el cambio de las lenguas en el tiempo en las que participa, según el autor, un agente lógico y consciente que es “el criterio de los doctos”, y un agente psicológico e consciente, entendido como “el instinto del pueblo” que se manifiesta a través de expresiones populares. Uno y otro pueden coincidir en el uso de ciertos elementos lingüísticos, pero lo hacen de forma distinta. El uso del relativo *cuyo* ilustra, por ejemplo, los casos en que estos agentes se diferencian, privilegiando el uso de los doctos sobre el uso del pueblo en general.⁶⁰⁹ De ello se deriva la enseñanza del buen hablar, es decir, de la norma. Ciertas partes de la obra se dedican exclusivamente a los vicios del lenguaje, barbarismos e incluso provincialismos, pero se aclara de estos últimos que puede haber algunos “castizos y bien formados” y “otros viciosos que deben proscribirse.”⁶¹⁰ En este sentido, la *Gramática teórica* tiene un alto contenido prescriptivo inspirado en las reflexiones lingüísticas de los gramáticos colombianos, según quedó anotado en páginas anteriores.

La comparación de Caro y Cuervo, y las inferencias derivadas de los hechos del lenguaje de De la Peña, constituyen los procedimientos pedagógicos que, según el criterio de los autores, enseñan con claridad la estructura gramatical del castellano, convirtiéndose en libros de texto para todo tipo de lector, pero especialmente para estudiantes de secundaria. Tales procedimientos pueden reunirse bajo la misma labor de *analizar*, entendida en las gramáticas

⁶⁰⁸ De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, 14-15. Énfasis en el original.

⁶⁰⁹ Es extensa la explicación del relativo *cuyo*, pero cito aquí algunos pasajes de la *Gramática* que muestran el uso de ambos agentes. Dice De la Peña: “*Cuyo* equivale frecuentemente al genitivo neutro *de lo cual*. [...] Como algunos juzgan que es incorrecto en el caso descrito, es indispensable autorizarlo con ejemplos tomados de buenos escritores: ‘Realmente yo así lo creo...por *cuyo motivo* hemos hecho esta pintura’ (Fr. Luis de Granada); *por cuyo motivo* es lo mismo que *por motivo de lo cual*.” Páginas más adelante se ocupa de los usos incorrectos: “Es incorrecto el uso de *cuyo*, cuando se le concierta con su antecedente repetido, como en las siguientes construcciones censuradas por la Academia: ‘Le regaló un *aderezo*, *cuyo aderezo* era de brillantes’, ‘Dos novelas le presté hace un año, *cuyas* novelas no han llegado a mi poder’. Ver De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, 99 - 100 y 102. Énfasis en el original

⁶¹⁰ De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, 471.

españolas del siglo XIX, como la “descomposición del todo en sus partes, hasta llegar a las más sencillas” o la “descomposición de las partes que constituyen un todo para llegar a conocer sus principios o elementos” o “el estudio de cada una de las partes de un todo.”⁶¹¹ Así, en las obras del mexicano y los colombianos, se descomponen las oraciones en sus partes para ser analizadas, y esas partes a su vez se dividen en pequeñas unidades que también son objeto de análisis. Este es el tipo de operaciones analíticas que ofrecen las secciones de Sintaxis y Analogía,⁶¹² tratando de explicar la naturaleza de las categorías gramaticales y sus propiedades, así como las relaciones existentes entre esas categorías dentro de una proposición o juicio. No hay, entonces, explicación sin análisis. La comparación conlleva un análisis de similitudes y diferencias, mientras que las inferencias derivadas de los hechos del lenguaje requieren la búsqueda de patrones (análisis de partes de las unidades) para concluir de ellos reglas gramaticales.

La operación analítica de la parte teórica de las obras se extiende a la parte práctica que involucra ejercicios encargados de consolidar el conocimiento teórico. Los ejercicios están ubicados al final de las obras y están directamente relacionados con cada una de las secciones en que se divide el estudio gramatical. La variedad de ejercicios propuestos por De la Peña, en correspondencia con las cuatro partes en que divide su obra, -Analogía, Sintaxis, Fonología y Ortografía-, no solo “inquieta, describe y agrupa hechos que aprovecha la parte teórica para establecer hechos del lenguaje” sino que también “ejercita al principiante en la aplicación de leyes a los casos concretos que se van ofreciendo al expresar el pensamiento por medio de las palabras.”⁶¹³ Dentro del repertorio práctico figuran ejercicios múltiples:

1. De comparación: Establecer las diferencias entre locuciones, fijar diferencias de significados oracionales, encontrar el mismo valor ideológico en diferentes proposiciones, construcciones y giros o establecer correspondencias entre algunos

⁶¹¹ María Luisa Calero y Alfonso Zamorano, “El término ‘análisis’ en las gramáticas de la tradición hispánica. Estudio metalingüístico” en *Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos*, eds. Vera Eilers, Kirsten Süsselbeck y Katharina Wieland (Hamburg: RomGG Beiheft18, 2010) 13-29, en especial 16. En relación con el tipo de análisis que ofrecen los tratadistas hispánicos del siglo XIX, María José García Folgado y Carsten Sinner afirman, citando a Hassler, que no hay en sus gramáticas castellanas un análisis lógico o gramatical tal como los definió Du Marsais, es decir, “un ejercicio de descomposición y reconocimiento tanto en el plano de la palabra como en el de la proposición/ juicio” sino “la aplicación del método analítico, -en el sentido de los ideólogos: un análisis de las ideas en sus relaciones con las palabras-, a la descripción gramatical”. María José García Folgado y Carsten Sinner, “Apuntes sobre el análisis lógico y gramatical en Colombia en el siglo XIX” en *Angewandte Linguistik. Linguistique appliquée. Zwischen Theorien, Konzepten und der Beschreibung sprachlicher Äusserungen*, (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013), 109-120, en especial, 115.

⁶¹² El “Análisis” en las gramáticas españolas era una parte de la gramática equivalente a lo que en el siglo XIX se solía denominar *Analogía*, que es la primera parte que se examina en las Gramáticas de este estudio. Ver Calero y Zamorano, “El término ‘análisis’”, 15.

⁶¹³ De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, IX- X.

provincialismos mexicanos y las respectivas voces consignadas en el diccionario de la Real Academia.

2. De comprensión de las funciones de las palabras: Clasificar las partes de oraciones, exponer sus usos y propiedades gramaticales.
3. De identificación de errores y corrección: Corregir palabras dentro ciertas oraciones, corregir construcciones viciosas, o corregir locuciones anfibológicas.
4. De síntesis: Formar categorías gramaticales a partir de otras categorías.
5. De análisis: Descomponer en sus elementos ciertas palabras.
6. De análisis sintáctico: Un solo ejercicio destinado a que el aprendiz, a partir de un pasaje, clasifique las proposiciones y dé razón de cada uno de sus elementos, manifieste el orden de las palabras dentro de las proposiciones y señale en estas últimas la presencia de las diferentes categorías gramaticales.⁶¹⁴

En contra de cualquier proceso de memorización arbitraria o enseñanza abstracta proveniente de conocimiento ya elaborado, estos ejercicios buscaban cultivar facultades en los jóvenes, enseñándoles a razonar e inferir resultados basándose en su propia observación y experiencia con los hechos del lenguaje. Aunque el corpus lingüístico de la obra se reducía a los usos cultos, estos eran concretos, reales y como tal eran útiles para iniciar el análisis gramatical y aprender el funcionamiento del castellano. Ninguno de los ejercicios planteados recurría a operaciones mecánicas que anulaban la creatividad, al contrario, incentivaban procesos que ayudaban a comprender cuál era la naturaleza de los elementos lingüísticos y cómo estos se relacionaban para cumplir con el fin de expresar el pensamiento y comunicarse efectivamente con los demás. Este era el conocimiento práctico al que le apuntaba la pedagogía mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX, permeada por los principios del método positivista.

Para el momento en que se publicó la Gramática de De la Peña, ya estaban adelantadas las discusiones sobre el método científico y su utilidad en la educación preparatoria, al igual que los debates sobre el modo de apropiar el método pestalozziano en las escuelas primarias. Estas reflexiones de la pedagogía moderna debieron influir las intenciones del autor, por demás gramático y científico del lenguaje, al elaborar un libro con un alto contenido filosófico, científico y normativo de la lengua castellana y, a la vez, con un fuerte componente didáctico que sirviera para aprender razonadamente la lengua nacional. El resultado fue, así, una Gramática escolar, clave para institucionalizar la disciplina de la Gramática en una Preparatoria estructurada sobre

⁶¹⁴ De la Peña, *Gramática teórica y práctica*, 572-586.

la base de las ciencias naturales. Y a pesar de que el programa de Lengua Nacional, diseñado por el mismo de la Peña y basado en su obra, fue criticado y debatido en el Consejo Superior de Educación, como lo comentaré en el próximo capítulo, la *Gramática teórica y práctica* definió en gran medida el carácter de dicha disciplina escolar, al usar el método científico moderno para enseñar contenidos de las escuelas clásicas. Con ello, se aseguró el lugar de la Gramática escolar en el currículo de la Preparatoria y se favoreció la conservación del espacio de las humanidades frente al poder de las ciencias positivistas.

Entre tanto, los procedimientos pedagógicos de los que se valieron Caro y Cuervo, treinta años antes, para reforzar la enseñanza del latín y el castellano, se fundamentaron esencialmente en ejercicios de traducción y composición, incorporados a la obra a partir de la tercera edición de 1876. Se trata de unos *ejercicios de composición latina* divididos en dos cursos que intentan familiarizar al estudiante con los giros y las estructuras del latín y el castellano, al tiempo que lo conducen a aplicar las reglas gramaticales consignadas en la primera parte de la obra.⁶¹⁵ Los ejercicios también ofrecen un conjunto de palabras que buscan incentivar la creatividad y proveer al aprendiz con suficiente material para la composición latina. Desde el inicio de la sección se propone la dinámica: I

Terminaciones de la tercera persona de singular en los tiempos imperfectos de indicativo, en la primera conjugación (amā -re):

Pres. -at; pret. imperf. - ābat; fut. imperf. - ābit.

Modelo: am-at, *ama*; am-abat, *amaba*; am- ābit, *amará*.

Vocabulario. – *Amāre*, amar. *Arāre*, arar. *Cantāre*, cantar. *Laborāre*, trabajar. *Vigilāre*, velar. *Ambulāre*, andar. *Iurare*, jurar. *Pugnāre*, pelear. *Saltāre*, bailar. *Sperāre*, esperar. *Vocāre*, llamar.

A. (*Tradúzcase al castellano*). Labōrat. Cantat. Arat. Arābat. Amābat. Vigilābat. Cantābit. Laborābit. Vigīlat. Laborābat. Amābit. Amat. Cantabat. Arābit. Saltat. Ambālat. Ambulābat. Iurābat. Vocābat. Sperābat. Sperābit. Ambulābit. Saltābit. Iurat. Cantabat. Vocat. Pugnābat. Iurābit.

B. (*Tradúzcase al latín*). Llama. Ara. Espera. Jura. Trabaja. Trabajaba. Andaba. Bailaba. Cantaba. Araba. Arará. Llamará. Jurará. Esperará. Trabajará. Anda. Esperaba. Andará. Baila. Peleaba. Cantará.⁶¹⁶

⁶¹⁵ Ambos cursos, diseñados por Rufino Cuervo, están basados en dos obras de Thomas Kerchever Arnold, *First Latin Book* (1867), adaptada por A. Harkness al método Ollendorff, y *A Practical Introduction to Latin Prose composition* (1868).

⁶¹⁶ Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua latina*, 371.

A diferencia de la Gramática de De la Peña en la que se halla una gran variedad de ejercicios, en la Gramática de Caro y Cuervo solo figuran la traducción y la composición. Y el esquema de la cita es el mismo que se sigue para trabajar cada una de las partes en las que se divide la obra, -la Analogía y la Sintaxis-⁶¹⁷, y sus correspondientes subdivisiones. El valor de estos ejercicios en la enseñanza de la gramática reside en su constitución como método de aprendizaje del latín que se trasladó al aprendizaje de la lengua materna, esto es, el análisis gramatical. Aunque en apariencia la traducción carece de análisis los mismos autores reconocen que para aprender los ejemplos, el estudiante debe “descomponerlos, reformarlos y completarlos por vía de ejercicio para penetrar su sentido y enterarse de su estructura gramatical.”⁶¹⁸ Hay allí, en la traducción, un análisis que implica distinguir las partes del discurso (categorías gramaticales) en la oración e identificar su relación con las otras partes para lograr una equivalencia semántica en otra lengua. El trabajo se complementa con ejercicios de síntesis en los que es necesario recomponer las frases conservando el mismo sentido, pero con los elementos y la estructura de la otra lengua.

Miguel A. Caro, siendo un reconocido traductor de obras clásicas, concibe la traducción como un arte crucial para la literatura, que bien puede extenderse al aprendizaje de las lenguas. Traducir, afirmaba Caro, requiere “el estudio comparativo de las lenguas y de los escritores, el continuado examen del pensamiento y de la forma que reviste, el conocimiento de los medios de expresión, de los recursos rítmicos, de sus equivalencias y diferencias.”⁶¹⁹ Aparece de nuevo el análisis comparado, base de la exposición teórico-gramatical de la obra. Es imposible entrar en un ejercicio de traducción sin comparar, entre la lengua propia y la lengua que se aprende, las estructuras gramaticales, las unidades que las componen, sus relaciones semánticas y sintácticas, la constitución morfológica de las palabras y su variación al combinarse con otras palabras, entre otros aspectos. Las similitudes ayudan a establecer patrones e inferir reglas, mientras que las diferencias definen las singularidades que obligan al pensamiento a reconfigurar y ampliar la comprensión de las lenguas dada la distinta organización de los elementos lingüísticos con respecto a la lengua materna.

⁶¹⁷ La sintaxis a su vez se divide en Sintaxis general, que explica “en comprensivas generalizaciones el mecanismo de la oración” y Sintaxis particular que “desenvuelve los mismos principios y analiza además giros excepcionales.” También figuran en la estructura de la obra unas *Notas e Ilustraciones* donde se hallan aclaraciones sobre la pronunciación del latín y el funcionamiento de ciertas unidades sintácticas del latín y del español. Aparte de esto, en la segunda edición de 1869, se adicionó por única vez un Tratado de prosodia latina, que era la traducción de la obra de L. Quicherat, adaptada a los hablantes del castellano. Ver Caro y Cuervo, *Gramática de la lengua latina*, 14.

⁶¹⁸ Caro y Cuervo, *Gramática de la Lengua Latina*, 15.

⁶¹⁹ Miguel A. Caro, citado en José Rivas Sacconi, *El latín en Colombia*, 379.

Pese al valor otorgado a los ejercicios de traducir y componer, Caro y Cuervo no desestimaron el papel de la memoria en el aprendizaje lingüístico. Sugieren “al alumno que se halle en disposición de ejercitar la memoria más bien que el raciocinio”, estudiar una parte de la sintaxis general y pasar directamente a la sintaxis particular, y aprender de memoria algunos pasajes literarios que facilitarán posteriormente la traducción. Junto a la memorización, recomiendan copiar ejemplos, anotarlos en un cuaderno o en fichas y repasarlos. Solo así será posible prepararse para el ejercicio de la traducción. El carácter didáctico de esta obra, desde luego dista mucho del que se halla en la Gramática de De la Peña. Sin embargo, tiene el mérito de ser original al incluir sistemáticamente el método comparado en sus explicaciones y en los ejercicios.⁶²⁰ Comparar, es el procedimiento que guía el aprendizaje de las lenguas y que convierte la obra en una Gramática pedagógica. Coincide esta obra con la Gramática del autor mexicano en el aspecto pedagógico y otros puntos, al tiempo que se hallan diferencias que de forma resumida se observan en el siguiente cuadro.

Tabla 7. Comparación Gramática de Caro y Cuervo y Gramática de De la Peña

<p>Obras gramaticales</p> <p>Estructura analítica pedagógica</p>	<p><i>Gramática de la Lengua Latina para el uso de los que hablan castellana</i> (1867) Miguel A. Caro y Rufino Cuervo</p>	<p><i>Gramática teórica y práctica de la Lengua Castellana</i> (1898) Rafael Ángel de la Peña</p>
<p>Componentes de la definición de Gramática</p>	<p>Filosofía racional de la Gramática General, Ciencia del Lenguaje y Tradición hispánica (gramática como arte)</p>	<p>Filosofía racional de la Gramática General, Ciencia del Lenguaje y Tradición hispánica (gramática como arte)</p>
<p>Tipo de análisis que predomina en la explicación teórica</p>	<p>Lógico-formal y comparativo complementado con el uso culto</p>	<p>Funcional, centrado en el uso culto</p>
<p>Procedimientos pedagógicos que usan en explicación teórica</p>	<p>Comparación</p>	<p>Parte de los hechos del lenguaje para inferir reglas gramaticales (razonamiento inductivo)</p>
<p>Procedimientos pedagógicos de la práctica (ejercicios)</p>	<p>Traducción y composición (síntesis, análisis, comparación), memorización, repaso y toma de notas.</p>	<p>Comparación, identificación de errores y corrección, ejercicios de síntesis y análisis sintácticos.</p>

Fuente: elaboración propia

⁶²⁰ Páramo Pomareda, “Estudio preliminar”, XXXVII.

Si bien hay una marcada similitud en los marcos de pensamiento que configuran la noción de gramática, es clara la diferencia en las rutas analíticas y los procedimientos pedagógicos que proponen los autores. La gramática colombiana se apega al análisis lógico y comparativo porque enseña una lengua clásica a través del castellano y, además, inaugura en Colombia la pedagogía de la lengua bajo el modelo comparativo de la Ciencia del Lenguaje. De otro lado, la Gramática mexicana se acoge al análisis funcional y el razonamiento inductivo en respuesta a la necesidad de introducir el método científico en la enseñanza de la lengua nacional. Las obras vuelven a encontrarse en la naturaleza pedagógica de los ejercicios, porque a pesar de que las propuestas prácticas se enuncian con ejercicios distintos, en el fondo se trata de ejecuciones muy parecidas que conducen al aprendiz a los mismos análisis gramaticales. Estas Gramáticas que, en definitiva, son escolares, fueron fundamentales para la gramática como disciplina escolar en cada país: la colombiana marcando el inicio del carácter culto, tradicional, con propósitos civilizadores y a la vez científicos que en adelante tomaría el castellano; y la mexicana consolidando el tipo de enseñanza gramatical que se ajustaba a las necesidades de una pedagogía nacional moderna basada en el método científico.

Comentarios finales

Rastrear la enseñanza de la gramática en el nivel de la secundaria en Colombia y México durante el periodo que abarca este estudio, revela cómo esta disciplina se configuró como un recurso clave para los proyectos nacionales en ambos países, aunque con enfoques divergentes determinados por sus respectivos contextos históricos, políticos y culturales. Tanto en Colombia como en México, la gramática fue concebida como un medio para formar las élites, consolidar una identidad nacional y civilizar a la nación, pero las estrategias y prioridades adoptadas reflejan las diferencias y semejanzas en los intereses ideológicos y educativos de la élite de intelectual de cada país.

En Colombia, la gramática tuvo un papel central en el fortalecimiento de las humanidades, siendo fundamental para las aspiraciones de actores políticos, en su mayoría inscritos en la corriente del conservadurismo, que veían en la educación un medio para preservar valores tradicionales y normativos. En este contexto, la enseñanza de la lengua castellana en la Escuela de Literatura y Filosofía, bajo el nombre de Castellano, buscó el correcto manejo del idioma como un instrumento para la construcción de una identidad lingüística nacional basada en la pureza y la corrección idiomática. Este énfasis se inscribía en una visión elitista de la

educación, en la que el latín mantenía una presencia importante como lengua modelo, reforzando el carácter clásico y normativo de la gramática castellana.

En contraste, la Escuela Nacional Preparatoria de México adoptó un enfoque más pragmático y moderno, enmarcado en los principios del positivismo comtiano. La transformación de la Gramática Castellana en Lengua Nacional reflejó una transición hacia un modelo educativo orientado a la funcionalidad y al progreso social e industrial. Mientras en Colombia la gramática se enseñaba con un enfoque prescriptivo, en México se optó por un método inductivo, basado en el aprendizaje práctico a partir de los usos reales de la lengua. Introducir el método en la educación preparatoria respondió a las necesidades de la intelectualidad, casi toda de tendencia liberal y científica, de formar ciudadanos útiles para el proyecto de modernización nacional, pero ante todo de educar a las futuras generaciones de dirigentes del país.

Las diferencias entre los enfoques educativos colombiano y mexicano se explican en gran medida por las corrientes de pensamiento sobre el lenguaje que los sustentaron. En ambos países, los científicos del lenguaje adoptaron los principios de la Gramática General y la Filología Comparada, así como los de la tradición hispánica, pero se decantaron de forma distinta en cada contexto escolar. Según lo que muestran las obras gramaticales estudiadas, que fueron emblemáticas en el escenario educativo de su tiempo y más o menos pautaron la enseñanza de la gramática escolar, en Colombia hubo una tendencia a explicar contenidos lingüísticos basados, sí, en la memorización, pero sobre todo en el análisis lógico y comparativo. Esto permitía al estudiante enfrentarse a la abstracción de la lengua tras comprender cuál es el orden lógico y representativo de los elementos y las estructuras gramaticales subyacentes a cualquier idioma, y cuáles son las singularidades de cada lengua, producto de su evolución. En México, el castellano se enseñó desde un análisis funcional que usaba los hechos del lenguaje como material de estudio a partir del cual se inferían las reglas gramaticales. Con ello se eliminaba la memorización, se incentivaba el razonamiento inductivo y se exponía al aprendiz al uso concreto de la lengua que, de paso, ayudaba a crear un vínculo identitario con el castellano mexicano. Una y otra tendencia fueron fundamentales para la configuración y consolidación de la Gramática como disciplina escolar, al definir una estructura interna y una metodología originales, exclusivamente creadas para esta asignatura. Y pese a que en este nivel educativo se hallaba más cerca de los principios científicos, es decir, de la gramática erudita, la asignatura mantuvo el carácter de disciplina escolar.

La estructura curricular en ambos países también refleja diferencias. En Colombia, la gramática permaneció estrechamente vinculada a las lenguas clásicas, lo que reforzó su carácter normativo y elitista. La enseñanza del latín sirvió como un modelo estructural para el estudio del castellano, al tiempo que se constituyó como un símbolo de prestigio académico. En México, aunque las lenguas clásicas formaron parte del currículo en sus etapas iniciales, fueron gradualmente desplazadas por idiomas modernos y materias científicas, en respuesta a las demandas de una sociedad que priorizaba el desarrollo técnico e industrial.

Las tensiones entre humanidades y ciencias, presentes en ambos países, también marcaron las decisiones educativas. En Colombia, los gramáticos defendieron un modelo humanístico que posicionaba la gramática como una disciplina central y era base de formación para las ciencias naturales y técnicas. Pese a que éstas últimas eran valoradas como conocimiento necesario y útil, los conocimientos humanísticos, política y socialmente, eran los que portaban el valor cultural y el estatus del saber científico. Por el contrario, México, influido por el positivismo, implementó una educación más inclinada hacia la preparación científica, no obstante, hubo intentos de plantear el equilibrio con las humanidades. Con estos modelos, la élite de ambos países pretendió unificar la educación media nacional, partiendo de centralizar los avances científicos y pedagógicos en las dos Escuelas de secundaria más prestigiosas del país, para luego proyectarlos al resto del territorio nacional. En todo caso, humanismo y positivismo coincidían en los mismos programas: civilizar a la población y educar a la élite.⁶²¹

⁶²¹ En una entrevista, Aline Helg sostiene lo siguiente con respecto al proceso colombiano de “civilizar a la población y formar las élites”, coincidente con el título de su libro: “[...] cuando las élites comprendieron que los europeos no iban a venir en masa, fue cuando se resolvieron a “civilizar” a los colombianos de las clases populares, pero se enfrentaron a un dilema: *¿Cómo crear un sistema amplio de educación pública sin que nuestros hijos tengan que sentarse al lado de gente del pueblo?* La solución fue que, a medida que se creaba el sistema público, se reforzó el sistema educativo privado. Dos sistemas paralelos que evidenciaban muy bien las divisiones sociales y socioraciales del país.” Ver Steven Navarrete y Paula Andrea Montoya. “Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 24, (enero - junio 2015), 266 -288.

Capítulo 6

Habla culta y habla popular: dos propuestas para unir la nación

La señorita Mercedes Mina era una alumna de la escuela primaria de la Catedral, ubicada en el Departamento de Bogotá. Al abrirse el acto de Gramática castellana el día 28 de noviembre de 1871, pronunció un breve discurso de contenido fulminante resumido en las siguientes palabras: “La medida de la cultura i aun de la moralidad de una persona, puede encontrarse en la mayor o menor claridad i pureza del lenguaje de que hace uso. Una dicción grotesca es signo seguro de rusticidad, i acaso también de pequeñez moral.”⁶²² Vincular la moral al lenguaje para clasificar a las personas constituía el pensamiento de un gramático colombiano del siglo XIX. Pero Mercedes solo era una estudiante. Claro, visto de otro modo, ella era el ejemplo del ciudadano que quería su nación. Para el imaginario nacional cualquier otro ciudadano dejó de existir.

Fundar el Estado-nación sobre la base de una única lengua y convertirla en requisito lingüístico de la población definió una de las vías más certeras para lograr la unidad de las naciones colombiana y mexicana. Como lengua, el castellano facultaba a los hablantes para expresar su pensamiento acorde con la visión del mundo occidental al tiempo que posibilitaba la comunicación entre todos los habitantes; como símbolo, agrupaba a los hablantes en una unidad nacional y les otorgaba una identidad con la patria. La élite intelectual de ambos países concordaba en que más allá de la conservación de los pueblos y las opciones de alianza para resistir a una reconquista, la unidad lingüística era esencial para las naciones en formación, ¿quién dudaría de los beneficios de usar una sola lengua para hacerle entender a los ciudadanos que el progreso se conseguía con la unidad en el trabajo, la cohesión en las creencias y el compromiso con el ideario patrio? La unificación de las regiones bajo una misma lengua fue uno de los grandes proyectos para modernizar las naciones. Con el fin de lograrlo, se planeó elegir y difundir un tipo de castellano completamente articulado con elementos culturales, políticos y, en el caso de Colombia, religiosos, todos constitutivos del carácter nacional. A partir de ese castellano,

⁶²² *La Escuela Normal*, II, 48, (1871), 756.

materializado en el habla, en el uso, se diseñaron los currículos escolares y se estructuraron las disciplinas encargadas de formar a los ciudadanos-hablantes ideales. La unidad política de las naciones significó así la expansión de unos únicos modos de expresión frente a los que todo uso lingüístico diferente perdió valor, porque aquellos adquirieron la forma de lengua oficial, esa que “por oposición al dialecto, cuenta con el privilegio de las condiciones institucionales necesarias para su codificación e imposición generalizada.”⁶²³ Solo la lengua oficial circuló y se transmitió por el sistema escolar.

En este capítulo presentaré los objetivos que se le implantaron a la enseñanza escolar de la gramática, en función de los intereses del proyecto nacional de cada país. Con base en la idea de Chervel de que “las disciplinas [escolares] son las formas de transmisión cultural que se dirigen a los alumnos,”⁶²⁴ mostraré cómo se organizaron los currículos en torno a ese proyecto nacional definiendo para ello las disciplinas escolares de mayor relevancia en la construcción del ciudadano-hablante ideal. Expondré a su vez cuáles fueron los contenidos cívicos, morales y lingüísticos que buscaban formar estudiantes civilizados y comprometidos con el progreso de la nación. En la construcción identitaria basada en la lengua, especificaré cuál fue el tipo de castellano que se difundió en cada país y qué rasgos nacionalistas se concentraron en él. Allí me detendré para explicar cómo se entendió el uso del castellano en relación con la lengua heredada de España, cómo se conectó con el ideario político de cada nación, qué relación sostuvo con los “dialectos”, y qué estrategias se pusieron en marcha para legitimarlo en un territorio lingüísticamente diverso. Sobre estas claridades, al final especificaré los controles y vigilancias de las instituciones estatales sobre las enseñanzas del castellano, teniendo en cuenta que para estas instituciones solo ciertos contenidos y determinado nivel de rigurosidad metodológica garantizaban alcanzar los objetivos de la nación.

Ciudadanos ideales entre la literatura, la historia y la gramática

El sistema escolar, como uno de los instrumentos de la construcción de los Estados-nación, está íntimamente ligado a los objetivos de formación nacional ciudadana. El grupo de asignaturas que conforman el currículo escolar, al igual que los rituales que crea y realiza la escuela, son vías por las que se fabrican ciudadanos con mentalidad nacional. Allí, cuenta el

⁶²³ Pierre Bourdieu, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (Madrid: Ediciones Akal, 2008), 21-22.

⁶²⁴ André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación* 295 (1991): 59-111, en especial 70.

número de asignaturas que constituyen el currículo, así como su naturaleza y, por supuesto, el contenido disciplinar. Todo ello puede comprometerse con la educación ciudadana de forma abierta y directa mediante asignaturas como “cívica” o “historia patria”, o hacerlo de forma sesgada a través materias que en apariencia nada tienen que ver con el nacionalismo. La idea del “currículo oculto”⁶²⁵ planteada por Daniel Tröhler es importante aquí porque las asignaturas relacionadas con la gramática como disciplina escolar de finales del siglo XIX y principios del XX, operaron con contenidos disciplinares que en la superficie solo se dedicaban al estudio de la lengua, pero en el fondo revelaban el tipo de hablante que se buscaba formar. El hablante modelo se creó en el sistema escolar junto con otros valores del nacionalismo y aquello que lo caracterizaba era el dominio del español. Desarrollar las habilidades lingüísticas más finas dependió del currículo y, especialmente, de las enseñanzas sobre gramática. Por lo que, desde ahora, empieza a ser claro que la concepción del hablante ideal se construyó de forma diferente en Colombia y México, dado que el diseño del sistema escolar también fue disímil, como quedó documentado en capítulos anteriores.

Cada país ideó un modelo de hablante en concordancia con sus proyecciones como nación, el tipo de población nacional y la disponibilidad de recursos culturales. Pero como la figura del hablante es a su vez la del ciudadano y este último se construye básicamente en las esferas política, jurídica y social, la noción de hablante incluyó otros rasgos. Las constituciones, las normas legales y otros documentos como manuales de civismo o de educación ciudadana contenían esos significados de “ciudadano” y las determinaciones de su comportamiento en sociedad, elaborados, de nuevo, en concordancia con los objetivos de la nación. De manera que fueron estos documentos los que sirvieron de referente a las escuelas y sus currículos para recrear en la teoría y en la práctica al buen ciudadano. Aquí también son notorias las diferencias entre los casos colombiano y mexicano, cuyos periodos políticos casi siempre se inauguraron con nuevas constituciones y designaciones legales, y, en consecuencia, con nuevas concepciones ciudadanas. Lo que promovió el nacionalismo acerca del ciudadano modelo fueron ideas ajustadas a la realidad política de ambos países, cambiante en el caso colombiano y más estable en el caso mexicano.

⁶²⁵ No se halla una profundización conceptual de “currículo oculto” más allá de presentarlo como un “complemento del plan de estudios establecido, relacionado con cómo los niños deben aprender valores nacionales al convertirse en ciudadanos leales al Estado-nación.” Ver Daniel Tröhler, “National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds”, *Curriculum studies*, (2020): 1-17, en especial 14. (Traducción propia).

De las diferencias políticas se derivaron las distinciones en los sistemas escolares y sus currículos⁶²⁶, aun cuando se hallan similitudes que se explican por la apropiación compartida, de ambos países, de modelos pedagógicos europeos y estadounidenses. Al atender en líneas generales la distinción curricular, afirma Tröhler, “hay que entender los currículos teniendo en cuenta las correspondientes percepciones de una sociedad justa, el (los) ciudadano(s) ideal (es), y el niño como aprendiz, como ciudadano en formación.”⁶²⁷ De ello, dan cuenta principalmente las asignaturas escolares y su puesto en la jerarquía de todas las materias, donde adquieren mayor o menor importancia según su naturaleza y su potencial para transmitir los ideales nacionales. Ese ordenamiento es la manifestación de lo que buscan las naciones en sus ciudadanos, y es lo que explica el hecho de que “cada nación tiene el sistema que mejor se ajusta a sus idiosincrasias. Y es a través del desarrollo de sus propios lineamientos que cada sistema alcanza el ideal, no mediante la adaptación de otros sistemas.”⁶²⁸

Colombia y México son una muestra de cómo a través de los currículos se difundió de forma diferenciada una idea de nación. En el plano lingüístico, pese a compartir la lengua castellana como principal rasgo del nacionalismo, cada país promovió razonamientos distintos sobre la carga simbólica del castellano, el uso de la lengua, la actitud frente a los dialectos y el valor de la gramática. Comparativamente, y solo para recordar, el caso colombiano muestra mayor número de asignaturas dedicadas al estudio de la lengua y primeros lugares para estas en la jerarquía curricular, contenidos más inclinados hacia el estudio de la gramática y prescripciones sobre el uso correcto del castellano; el caso mexicano presenta un número menor de materias lingüísticas y menos relevantes frente al grupo de las asignaturas “científicas”, al igual que contenidos con fuerte énfasis en el valor práctico de la lengua, por lo que se privilegió el manejo del idioma y no el uso correcto.

Algunas impresiones de estas disposiciones son análogas al brevísimo análisis comparativo de Robert Hughes sobre los sistemas escolares de Francia, Inglaterra y Alemania:

⁶²⁶ La idea de la singularidad de los currículos se opone a la tesis del “currículo mundial”, resultado de la existencia de una cultura global más o menos homogénea, según lo plantea un equipo de investigación de la Universidad de Stanford. Contrario a las interpretaciones sobre los diferentes desarrollos de los sistemas educativos europeos de los Estados- nación del siglo XIX, se proponen unas similitudes internacionales visibles en los currículos escolares de las diferentes sociedades nacionalistas. Ver Daniel Tröhler, “La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional: Historia, perspectivas, beneficios y dificultades” *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 21. 1 (2017): 202-232, en especial 207.

⁶²⁷ Tröhler, *La historia del currículum*, en especial 208.

⁶²⁸ Robert Hughes, *The making of citizens. A study in comparative education* (Londres: Walter Scott Publishing, 1907), 12. <https://archive.org/details/makingofcitizens00hughuoft/page/n5/mode/2up> (fecha de acceso, 30 de noviembre de 2023) (Traducción propia).

“La democracia es imposible en una escuela donde imperan los clásicos. Nada desarrolla la actitud crítica tanto como la formación científica. La formación lingüística en general cultiva una actitud de dependencia; la formación científica cuestiona toda autoridad.”⁶²⁹ Si bien enseñar la lengua nacional contribuye a formar ciudadanos-hablantes, es la reflexión científica y las doctrinas sobre el lenguaje lo que define realmente el tipo de hablante ideal que se busca. Qué se enseña, cómo se entiende lo que se enseña y cómo se imparte es fundamental para crear en el niño una actitud frente a las cuestiones de la lengua, que lo llevan a valorar ciertas ideas y a despreciar otras. Elegir una perspectiva, resaltar contenidos, subrayar datos, omitir información, practicar determinados ejercicios es parte de diseñar la estructura interna de las disciplinas escolares que forjan la mente y el comportamiento del niño, en este caso, del hablante. El hecho de que esa estructura fuera diferente en las enseñanzas del sistema escolar colombiano y mexicano, configuró *de facto* una imagen del hablante ideal, pero, además, estableció la diferencia con un hablante otro que, por oposición, fue descalificado por ubicarse al margen del sistema de valores lingüístico promovido por la escuela, instituido por el Estado y apreciado por la población que se identificaba con la nación. Si la otra cara del discurso nacionalista homogeneizador es la diferencia, la contrapartida de la lengua oficial se entendió como el dialecto, las formas coloquiales o cualquier lengua hablada en el mismo territorio que significara un riesgo para la unidad nacional. Ante el peligro de la fragmentación, la opción fue gestionar la diferencia mediante la unificación lingüística, lo cual implicó educar al hablante otro enseñándole la lengua oficial.

De ese propósito se ocuparon las materias dedicadas al castellano y también el resto del currículo. Al ser el lenguaje un contenido transversal de todas las asignaturas, el currículo entero de las escuelas decimonónicas participó en la transmisión de la lengua nacional. La estructura interna de asignaturas como Castellano o Lengua Nacional se articuló con otros contenidos curriculares para convertir la lengua de enseñanza en símbolo de identidad nacional. Colombia y México coincidieron en que el español era importante para crear sus ciudadanos modelo, pero difirieron en las proporciones académicas como consecuencia de privilegiar contenidos disciplinares diferentes. Mientras la identidad del colombiano se creó, en su mayoría, con base en el saber lingüístico y literario del español, la del mexicano se configuró sobre el conocimiento histórico y literario de su nación. Según la élite intelectual de ambos países, el estudio de las letras y de la historia patrias aproximaba a los aprendices a las costumbres, tradiciones y procesos

⁶²⁹ Hughes, *The making of citizens*, 390.

históricos propios de cada país y, sobre todo, desarrollaba cierta sensibilidad para discernir y razonar sobre su papel como ciudadano en el avance de las naciones.

Que los países comparados hayan coincidido en fundar gran parte de su nacionalismo en la literatura explica la inclusión de asignaturas dedicadas a este estudio en las escuelas de primaria, la Preparatoria mexicana y la Escuela de Literatura y Filosofía en Colombia. Era fundamental para ambas naciones formar una cultura y una identidad propias a partir del cultivo de las letras, pues ellas eran un medio potente para reconocer físicamente el territorio nacional y dar cuenta de los aspectos morales de las poblaciones. Las costumbres y los valores que determinaban, para los individuos, las formas de relacionarse entre sí y con el entorno, y de concebirse como parte de un todo, constituyeron los temas favoritos de la literatura de la época, tendiente al Romanticismo, el costumbrismo y, en las dos últimas décadas del siglo XIX, al modernismo.⁶³⁰ Fue en este mismo siglo, después de 1850, cuando se introdujo la crítica literaria en Hispanoamérica,⁶³¹ tan importante para Colombia y México por las posibilidades que ofrecía de pensar los problemas locales propios de la modernidad, apartándose del viejo sistema de la crítica neoclásica, sus métodos y sus temas sobre la antigüedad. Al “hablar de libros” y “estudiar los efectos sociales de la literatura, la configuración de un público lector, la formación del gusto en cuanto fenómeno social y la evolución histórica de los géneros,”⁶³² la crítica amplió las funciones sociales de la literatura, y propuso nuevos objetivos a los críticos, que en el caso de Colombia y México, consistieron en definir los referentes literarios de cada nación y, con ellos, el tipo de castellano con el que se debían identificar los ciudadanos-hablantes. En estos propósitos hay que advertir el tinte político, pues la actividad crítica, por lo general, no se apartó de la política bipartidista.

En Colombia, destacaron críticos como Salvador Camacho Roldán y Juan de Dios Uribe cuyas convicciones políticas liberales se reprodujeron en sus obras poéticas.⁶³³ Divulgaban un

⁶³⁰ Para el caso colombiano, ver David Jiménez, *Historia de la crítica literaria en Colombia siglos XIX y XX* (Bogotá: Universidad nacional de Colombia, 1992); para el caso mexicano ver Alicia Olivares-González, “Literatura en el siglo XIX en México”, *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 2, 10 (2023), 1-2.

⁶³¹ Según David Jiménez, esa entrada fue el efecto de la formación de la crítica literaria moderna en Europa y de dos factores históricos que solo fueron posible en esta época: un concepto de literatura independiente de las “bellas letras” y la aparición de condiciones que hicieron posible la profesionalización del crítico (público lector, prensa, industria editorial). Ver David Jiménez, *Historia de la crítica*, 9.

⁶³² Jiménez, *Historia de la crítica*, 9.

⁶³³ Salvador Camacho Roldán (1827-1900), político y periodista colombiano. Es considerado pionero de la sociología -spenceriana- en el país, gracias a sus escritos en los que concibe a esta ciencia como pilar de la relación entre los procesos de los colectivos y la configuración de las naciones. Sus estudios sobre economía, agricultura y educación son reconocidos por retratar la realidad de la Colombia del siglo XIX.

pensamiento apartado de lo sobrenatural e inclinado al conocimiento de la verdad proveniente de los principios positivistas. Era una poesía moderna, en gran parte destinada a “acompañar a la ciencia en sus exploraciones y descubrimientos” y a transmitir una idea de belleza ligada a “la verdad real de los hechos.”⁶³⁴ También tematizaban “la felicidad como finalidad de la vida [...] y la lucha por la conquista de las libertades públicas.”⁶³⁵ A través de esta crítica se pretendió propagar la utilidad social de la literatura en el progreso de la nación, respaldando el desarrollo industrial, el avance en la técnica y la expansión de la instrucción pública.

Paralelo a estas pretensiones se hallaba la crítica hecha por intelectuales integrantes del partido conservador comprometidos con el ascenso civilizatorio. A la literatura le cargaron la responsabilidad de “esas ‘dos empresas del porvenir’, la Democracia y la Religión, llamadas a fundar la dicha de los pueblos.”⁶³⁶ También le encomendaron contener el deterioro social haciendo contrapeso a la industria y a “la ciencia materialista” para que el fervor espiritual no desapareciera ante el poder material. Entre novelas y poemas, algunos de los críticos más sobresalientes como José María Samper -converso del liberalismo a un conservatismo moderado, su esposa Soledad Acosta de Samper -prolífica escritora, historiadora y publicista de temas sobre la mujer moderna- José María Vergara y Vergara y Miguel A. Caro se propusieron forjar una identidad nacional aunando “esfuerzos inteligentes dirigidos a componer la historia, formar el gusto y ejercitar la crítica investigadora e imparcial.”⁶³⁷ El vínculo cultural con España a través de la Academia colombiana de la Lengua, impulsó los propósitos de “ilustrar la literatura patria y cooperar a la formación de la biblioteca completa de escritores ilustres.”⁶³⁸ Esto significaba partir del momento histórico de la conquista española para contar desde allí la producción literaria nacional, por supuesto, impregnada de valores heredados de España y de los clásicos del mundo occidental.

Por fuera quedó la posibilidad de integrar cualquier tipo de producción elaborada antes de la llegada de los españoles al territorio americano, pues lo que se llamó *nacionalidad literaria* se asoció a la lengua, la tradición y la religión, precisamente, compartida con España. Para Caro, en especial, aquellos eran los componentes básicos de la unidad nacional: “de la unidad religiosa y

Juan de Dios Uribe (1859-1900), escritor, periodista colombiano y crítico de gusto refinado. Sus escritos sobresalen por promover un pensamiento liberal en medio de un ambiente político muy conservador. Fue uno de los fundadores de los periódicos *La política*, *Los Refractarios* y *El sagitario*.

⁶³⁴ Jiménez, *Historia de la crítica*, 44.

⁶³⁵ Jiménez, *Historia de la crítica*, 51.

⁶³⁶ Jiménez, *Historia de la crítica*, 24.

⁶³⁷ *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua*, (1874-1910), tomo I, vol.1 (Bogotá: Imprenta nacional, 1935), 11.

⁶³⁸ *Anuario*, 10.

de la unidad lingüística vive y se alimenta el sentimiento de fraternidad de los pueblos americanos; que si la religión se dividiese en sectas y la lengua en dialectos, no nos conoceríamos ni entenderíamos unos a otros.”⁶³⁹ De estos criterios de unidad se derivó la crítica literaria y de esta, a su vez, la literatura nacional que caracterizó el periodo de la Regeneración, pero que, de hecho, desde años atrás se había propagado por el sistema escolar para servir de ejemplo del buen uso de la lengua y difundir una idea de nación. No fue por azar que el género literario exaltado por estos intelectuales, por encima de los “cuadros de costumbres”, fuera la poesía, donde anidaban los arquetipos de la civilización.⁶⁴⁰

En México, entre tanto, la educación escolar literaria divulgó las premisas de una crítica literaria asociada al pensamiento liberal. Ignacio Altamirano es la figura más notoria en la constitución de una literatura nacional que veía en la novela gran potencial para enseñar el carácter autóctono en el dominio del castellano. A este respecto, Ángel Rama refiere que Altamirano valoraba el contenido histórico en las obras, aún más si se acercaban a la leyenda popular, y recomendaba a los narradores redactar con un estilo sencillo y fácil de comprender para todos, pues no debían olvidar ‘que escriben para un pueblo que comienza a ilustrarse!’⁶⁴¹ Con la idea de retratar al país desde múltiples perspectivas, Altamirano reconoció y promovió la importancia de la literatura de viajes, poco trabajada en el ámbito literario mexicano⁶⁴², ya que solo a través del conocimiento del territorio mexicano era posible incentivar el amor a la patria.

En ello coincidía el poeta Guillermo Prieto,⁶⁴³ convencido de que a través de los desplazamientos por los lugares propios y ajenos, y por contraste, se identificaban los elementos

⁶³⁹ Miguel A. Caro, *Obras completas, Estudios literarios*, Tomo II, (Bogotá: Imprenta nacional, 1920), 284.

⁶⁴⁰ Referencia ineludible para Colombia son los trabajos de Carmen Elisa Acosta, sobre la historia de la literatura colombiana, pero sobre todo de la historia de la lectura en Colombia, Ver: Carmen Elisa Acosta. *Lectura y nación: novela por entregas en Colombia, 1840-1880*, (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas: 2009).

⁶⁴¹ Ver Ángel Rama, *La crítica de la cultura en América Latina* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985), 77.

⁶⁴² Los libros de viajes eran considerados inferiores frente a los “grandes” géneros como la novela y la poesía. De allí que tuvieran poco valor en la época, pese a que en ellos también se encontraban articulados estilos novelescos y poéticos. En la actualidad, y gracias a las propuestas de los *estudios culturales*, se le ha otorgado gran reconocimiento por ser un aporte significativo en los constructos culturales. Ver, Marina Martínez “Guillermo Prieto: viajes y escritura *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 64-65 (2008) 277-299; Gerardo Bobadilla, “Viaje y nación en la literatura mexicana (1836-1871). Tres casos: Carpio, Altamirano y *México* y sus alrededores” *Literatura mexicana* vol 31, 1 (2020), s.p. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25462020000100011#B3 (fecha de acceso: 16 de septiembre de 2024).

⁶⁴³ Guillermo Prieto (1818-1897) escritor, historiador, periodista y político mexicano. Fue uno de los críticos literarios más ilustres del siglo XIX y uno de los fundadores de la Academia de Letrán en la que exploró diversos géneros literarios como la novela, el cuento, la crónica, el ensayo y la poesía. De creencias políticas liberales, fue nombrado en varios cargos políticos, entre esos el de Ministro de Hacienda durante la administración de Benito Juárez. Sus obras son documentos valiosos para la historia y la literatura nacionales pues desde su lugar de hombre letrado retrató la naciente República Mexicana y su tradición literaria.

culturales exclusivos del país. Para crear una identidad nacional era necesario conocer las costumbres mexicanas y transformarlas, de modo que entraran en la misma ruta del progreso moral y material. De allí que su idea consistiera en “mexicanizar la literatura, la historia, las costumbres y el mismo país.”⁶⁴⁴ En concordancia con sus ideas liberales, Prieto plasmó en sus obras los problemas sociales de la época, visibilizó el contexto de las provincias y describió con gran detalle la situación del indígena. Sobre este último, examinó sus condiciones de vida, reivindicando sus valores y prácticas culturales. No obstante, la creencia de que el progreso estaba racialmente ligado al mestizaje, lo llevó a augurar “su futura desaparición porque al final serán incorporados al mundo civilizado.”⁶⁴⁵ Al igual que Altamirano, este poeta utilizó un lenguaje coloquial y simple, característico de sus personajes: “cocheros, viajeros, rancheros, indianos, payos, cócoras, señoritos,”⁶⁴⁶ por lo que en sus obras quedaron plasmados los usos regionales y más populares de los mexicanos.

Al formarse en la Academia de Letrán,⁶⁴⁷ “considerada la primera asociación de individuos en busca de una literatura nacional,”⁶⁴⁸ Prieto compartió con Manuel Payno e Ignacio Ramírez,⁶⁴⁹ entre otros, los esfuerzos por definir las particularidades de lo que debía ser la tradición literaria mexicana, esto es, el conjunto de lo propio procedente de la realidad local. El acuerdo fue escribir con un estilo personal arraigado en su patria: “ser ellos mismos en un país que sintieran de ellos mismos.”⁶⁵⁰ Así, desde 1836, año de fundación de dicha academia, empezó

⁶⁴⁴ Martínez “Guillermo Prieto” 281.

⁶⁴⁵ Martínez, “Guillermo Prieto”, 294.

⁶⁴⁶ Martínez, “Guillermo Prieto”, 287.

⁶⁴⁷ Fue una distinguida asociación literaria mexicana creada en los años 30 del siglo XIX. A pesar de tener a los clásicos literarios y a la literatura española como referentes, su objetivo fue fundar una literatura con identidad propia, basada, en parte, en el mundo prehispánico que habían heredado, afirmaban sus escritores. Las actividades de la academia terminaron 1846, después de haber acogido a tres generaciones de ilustres escritores, autoridad en el ámbito literario mexicano. Algunos de ellos tuvieron una participación importante durante el gobierno de Porfirio Díaz. Dentro de los miembros más notables se encuentran: José María Lacunza, Guillermo Prieto, Andrés Quintana Roo, Fernando Calderón y Beltrán, Manuel Carpio, Manuel Eduardo Gorostiza, Ignacio Rodríguez, José María Lafragua, Manuel Orozco y Berra, José Joaquín Pesado. Ver María Palazón, “La Academia de Letrán”, reseña de *La Academia de Letrán* de Marco Antonio Campos (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 2004).

⁶⁴⁸ Fernando Ibarra, “Los inicios de la crítica literaria en el México independiente: José María Heredia y José Justo Gómez de la Cortina” *Literatura Mexicana* XXIX, 1 (2018): 11-36, en especial 20.

⁶⁴⁹ Manuel Payno (1810-1894) escritor, historiador, político liberal y diplomático mexicano. Es reconocido por ser el autor de una de las novelas más significativas del siglo XIX mexicano: *Los bandidos de Río Frio*. Esta novela costumbrista ofrece una imagen de México que ayudó a fundar la tradición literaria mexicana.

Juan Ignacio Ramírez (1818-1879) apodado “el Nigromante” fue un escritor, poeta, político e ideólogo liberal mexicano. Es considerado uno de los promotores más importantes del Estado laico. A través de su participación en revistas literarias, atacó las formas políticas conservadoras y promovió reformas económicas y educativas en el país. Se desempeñó como Ministro de Justicia, negocios eclesiásticos e Instrucción Pública en la presidencia de Benito Juárez.

⁶⁵⁰ Campos, citado en Palazón “La Academia de Letrán”, 202.

a configurarse el tipo de literatura que representaría a la nación. Fue, de hecho, la misma literatura que más adelante conformó el currículo de las escuelas mexicanas en la época del porfiriato, dada la intención de continuar y robustecer las producciones literarias con el avance de la nación. Mediante las asignaturas dedicadas a estudiar la literatura nacional, el sistema escolar recordaba en cada clase que el “ser” mexicano se fundamentaba en la mezcla racial cuyo componente español, al haberse mexicanizado, daba como resultado una identidad orgullosamente mestiza.

Sirven estas reflexiones del ámbito literario para recordar que la comprensión de lo mestizo marcó una diferencia entre el caso mexicano y colombiano. Si los ciudadanos mexicanos debían identificarse con rasgos provenientes de una cultura ancestral y una tradición española ajena, pero apropiada, transformada e impregnada del espíritu local, los ciudadanos colombianos entendían que su identidad contemplaba elementos autóctonos mezclados con lo máspreciado de la herencia española: la lengua y la religión. Y en vez de transformar, se buscó conservar. Estas comprensiones determinaron la literatura nacional que se forjó y se enseñó en cada país, y el ideal del castellano que se exaltó en estas naciones, según se verá en el siguiente apartado.

Además de la Literatura, las enseñanzas sobre historia patria fueron cruciales para crear el carácter nacional mexicano. La élite intelectual liberal y de creencias positivistas, definió “Historia patria” como la disciplina más importante de las escuelas por su capacidad de formar ciudadanos leales a los proyectos de la nación. El mismo Spencer había propuesto a la historia como el único conocimiento que ocupaba un lugar importante en los programas escolares para educar a los ciudadanos en los deberes políticos y sociales. El valor de la asignatura radicaba en el saber que proporcionaba:

El cuadro sucesivo de los siglos debe formarse de modo que podamos ver claramente cómo cada creencia, instituciones, costumbres y modo social se ha ido modificando, y de qué manera la armonía del edificio social ha llegado á refundirse en las de otro edificio social que le ha reemplazado. Tal es la clase de conocimientos que con referencia á los tiempos pasados, puede ser útil al ciudadano para arreglar su conducta.⁶⁵¹

La transformación del comportamiento también fue un tema crucial, pues, finalmente, formar ciudadanos buscaba un impacto en la vida práctica. La investigadora Josefina Vásquez refiere las reflexiones de Justo Sierra, el político e historiador más interesado en tales enseñanzas, acerca de instaurar hábitos dirigidos a ejercer la libertad a través de una educación científica,

⁶⁵¹ Herbert Spencer, *La educación intelectual, moral y física*, (México: Tipografía de Filomeno Mata, 1891), 76-77.

hábitos “que harían, en el futuro, ciudadanos libres de esa masa de mexicanos: indios, mestizos y criollos.”⁶⁵² Para lograr la unidad era preciso cambiar los hábitos de todos y convertirlos en un factor de progreso, pensaba Sierra. Desde 1880, Sierra sugirió incluir la “Instrucción cívica” con el fin de “despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria.”⁶⁵³ Pero solo hasta 1885, después de una larga insistencia junto al historiador José María Vigil,⁶⁵⁴ se decretó crear la asignatura “Historia nacional” en la Escuela Nacional Preparatoria, con carácter obligatorio. En adelante, ningún estudiante podía escapar al conocimiento de la historia del país, porque, entre otras razones, significaba la formación política de ciudadanos capaces de contribuir colectivamente al progreso.⁶⁵⁵

Luego de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, aumentaron las horas de estudio de la asignatura en detrimento de la enseñanza de la metafísica, porque se creía que ésta “redundaba en la creación del caos en las mentes jóvenes”⁶⁵⁶ y, a cambio, se reforzó la instrucción comtiana. Con ello, se fortaleció el positivismo, algo que, según Vázquez, no era extraño pues “la década de 1890 significó la cúspide del positivismo en México.”⁶⁵⁷ La idea de unir a la nación, que cada vez tenía más relevancia, administrativamente se concretó con la creación del Consejo Superior desde el que se emitían directrices para uniformar la educación a nivel nacional, entre ellas, el desarrollo del amor a la patria y sus instituciones. A la enseñanza primaria elemental se incorporaron clases con contenidos de “Historia de México y deberes de los habitantes de la República,”⁶⁵⁸ cuya misión era integrar nacionalmente a México. Contribuyeron a ello los conocidos libros de texto de Justo Sierra, *Catecismo de Historia Patria* (1894) y *Elementos de Historia Patria* (1894), y la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales y superiores de la República mexicana* (5ª edición 1904) de Enrique Rébsamen. Este último, proponía un método para enseñar la historia de México, eliminando de las primeras enseñanzas la historia de cada localidad por ir en contra de la unificación nacional.

⁶⁵² Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*. (México: El Colegio de México, 1970), 57.

⁶⁵³ Justo Sierra, *Obras completas*, VIII (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1948), 190.

⁶⁵⁴ José María Vigil, (1829- 1909) escritor, historiador, político y académico mexicano. Fue militante del partido liberal, docente de la Escuela Nacional Preparatoria y académico de la Academia mexicana de Lengua. También fue director de la Biblioteca Nacional de México donde impulsó varios proyectos en beneficio de la cultura mexicana.

⁶⁵⁵ Sobre el objeto de la asignatura hubo varios pronunciamientos. Vigil, la planteó como una solución a la ignorancia del pasado y a la incapacidad de evaluar los orígenes, mientras el conservador Roa Bárcena pensaba que su conocimiento mejoraría en el futuro las malas administraciones que había tenido el país. Otros vieron en ella la oportunidad para inculcar el patriotismo e incluso para venerar a los héroes de la nación. Lo cierto es que, según Vázquez, todos encontraron en la enseñanza de la historia “una manera de influir en los ciudadanos del futuro”. Vázquez, *Nacionalismo y educación*, 66.

⁶⁵⁶ Vázquez, *Nacionalismo y educación*, 83.

⁶⁵⁷ Vázquez, 83.

⁶⁵⁸ Vázquez, *Nacionalismo y educación*, 88.

Contar la historia de México y narrar la sociedad mexicana a través de novelas, poemas y libros de viaje constituyeron las prácticas escolares más significativas en la composición del nacionalismo. De allí que las asignaturas de Historia patria y Literatura nacional fueran imprescindibles en el currículo de las escuelas durante el porfiriato y que los cursos estuvieran a cargo de importantes figuras especialistas en ambas disciplinas. El crítico literario Ignacio Manuel Altamirano, impartió clases de Historia y Literatura nacional en la Escuela Nacional Preparatoria, mientras Guillermo Prieto y Manuel Payno, miembros de la Academia Letrán, elaboraron, cada uno, libros de texto para enseñar la historia nacional. Hubo así, una labor conjunta de la historia y las letras para definir lo mexicano a partir del desenvolvimiento histórico local, sin olvidar el impacto de la conquista y colonización españolas expresado en los deseos del mestizaje y la conservación del castellano como lengua de unificación.

Vuelvo al ejercicio comparativo para recordar que, a diferencia de México, los planes curriculares en Colombia, pensados para fomentar el nacionalismo, privilegiaron, sí, la Literatura, pero, sobre todo, el estudio del castellano. Según la élite intelectual, en general, que todos los hablantes dominaran el español resolvía varios problemas políticos, sociales y culturales. Si se trataba de la fragmentación territorial, era necesario difundir la lengua nacional para que a través de ella la población se sintiera parte de un mismo colectivo que superaba los límites regionales; si el problema eran las identidades individuales, el castellano debía convertirse en símbolo para que los hablantes crearan una afinidad con él y lo usaran con plena consciencia de que era parte de ellos mismos; si pervivía la incomunicación, el remedio era la imposición de la lengua oficial; ante el habla regional o popular, lo más conveniente era estandarizar el español; para combatir la barbarie y lograr el progreso la alternativa era enseñar el buen castellano. Sin embargo, para los intelectuales gramáticos de la Regeneración, además de las anteriores funciones, el uso correcto de la lengua española satisfacía necesidades de otro orden.

Como creyentes en la fe católica y científicos del lenguaje, los gramáticos atribuyeron cualidades espirituales a la lengua, utilizando argumentos científicos para establecer una visión del sujeto moral característico de las civilizaciones modernas. De nuevo, destaca aquí la figura de Miguel A. Caro y sus planteamientos sobre el lenguaje, algunos de los cuales mencioné en el capítulo dos. Según este gramático, "el lenguaje no es una invención de los hombres"⁶⁵⁹, sino más bien un don otorgado al espíritu humano, que trascendía los sentidos y se situaba entre estos y lo metafísico. Más allá de la experiencia sensorial, existía una presencia divina indispensable

⁶⁵⁹ Miguel A. Caro, *Del uso en sus relaciones con el lenguaje* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1976), 45.

para proyectar el pensamiento y conceptualizar ideas inmateriales. De lo contrario, "¿cómo podríamos formar ideas genéricas, orgánicas, de la inmensidad que nos rodea extendiéndose más allá del alcance de nuestra experiencia?"⁶⁶⁰ Así, pensar, y por tanto conocer, no se limitaba únicamente a sentir, como proponía el sensualismo de Destutt de Tracy. Para Caro, pensar era una actividad mediada por el lenguaje, el cual contenía signos que representaban ideas, tal como lo postulaba la Gramática General y Razonada. Esta representación respondía a un orden proposicional que, a su vez, reflejaba el orden del pensamiento. Cada frase, cada palabra pronunciada, era el resultado de un razonamiento guiado por un orden universal, que representaba el fin último y la cúspide de la existencia humana.

Era cualidad del lenguaje el ser razonado y, "como razón y fe son una misma"⁶⁶¹, según Caro, el lenguaje también resultaba ser espiritual. Ese lenguaje, razonado y espiritual, constituía el fundamento del ciudadano-hablante ideal llamado a cooperar en el progreso, entendido como orden en la tierra. Entonces, para este gramático, había un orden universal (el de Dios) que gobernaba el orden racional del pensamiento (el de la gramática) y este, a su vez, orientaba el orden de las naciones (el de la civilización y el progreso). Por eso, civilizar la nación no podía prescindir de la ley de Dios ni de la del lenguaje.

Con estas nociones, procedentes del tradicionalismo católico de Joseph de Maistre, se armaron los currículos escolares de la Regeneración asegurando un lugar destacado para las asignaturas de lengua castellana. Pero, según quedó documentado en capítulos anteriores, no se enseñó la lengua en sí, sino el orden en la representación, es decir, la gramática. Si Nebrija en 1492 encontró en su gramática el mejor argumento para persuadir a la reina Isabel de normalizar la lengua y oficializarla con el fin de contrarrestar la práctica libre, no enseñada, de leer en lenguas distintas al español,⁶⁶² los gramáticos colombianos hallaron en la gramática, -la representación secuencial y ordenada-, la posibilidad de representar "la simultaneidad de un orden universal que debería conservarse para evitar la catástrofe."⁶⁶³ Frente al caos político y el desorden social, la gramática se propuso como el medio para fijar el buen gusto en el decir, educar el pensamiento y "regenerar" a los ignorantes.

⁶⁶⁰ Miguel A. Caro, *Ideario hispánico* (Bogotá: editorial cosmos, 1952), 313.

⁶⁶¹ Miguel A. Caro, *Discursos y otras intervenciones en El Senado de la República, 1903-1904* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1979 [1903]), 25.

⁶⁶² Para ampliar esta intervención de Nebrija en la política educativa española, ver Iván Illich, *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. (Madrid: Ediciones Morata, 2020).

⁶⁶³ Diana Guzmán, "La razón y el lenguaje, principios para entender la Regeneración desde la lengua: Miguel Antonio Caro" *Hallazgos*, 11. 22 (2014): 19-40, en especial, 35.

Ahora bien, la ley divina y la ley del lenguaje suponían la presencia de una autoridad que regulara el comportamiento de los hombres y de los hablantes. Durante la Regeneración, la autoridad se erigió como un principio que aseguraba formar ciudadanos fieles a la nación y a Dios.⁶⁶⁴ Por ello, la noción de autoridad se enseñó desde la infancia, en el hogar y en la escuela. Al niño había que educarlo en sus facultades intelectuales y también en su vida moral y espiritual. De lo primero se encargaba la ciencia; lo segundo era responsabilidad de la religión.⁶⁶⁵ Para los católicos regeneracionistas ocuparse de educar la moral de los sujetos era una manera de contrarrestar las ideas de la modernidad sobre la necesaria libertad de los sujetos para el avance de las naciones. Si bien comprendían que el niño debía gobernarse a sí mismo, esto solo era posible con la ayuda de la gracia divina. Así que la voluntad, entendida “como facultad superior, guía racional, moldeable y ejercitable de los actos del hombre y el niño,”⁶⁶⁶ la convirtieron en el pilar de la formación del hombre moderno, pues, aunque se enseñaba por medio del ejercicio y la razón siempre “estaba apoyada en la obediencia a la autoridad.”⁶⁶⁷

La aceptación razonada de la autoridad se constituyó en el fundamento de los ciudadanos virtuosos altamente valorados en un gobierno que planteaba que “las diferencias entre los hombres son más de carácter moral que intelectual o económico.”⁶⁶⁸ Las palabras de Caro fueron:

Insisto[...] en que la instrucción o la riqueza, que pertenecen al orden literario y científico la primera, y al económico la segunda, no son principios morales ni títulos intrínsecos de ciudadanía, y que sólo tienen valor en cuanto se subordinan al superior criterio que exige en el ciudadano el recto juicio e independencia para votar.⁶⁶⁹

Según Cristina Rojas, luego de que el gobierno de los liberales de mitad del siglo XIX hubiera promovido una ciudadanía civilizada basada en “el imaginario de la continuidad entre

⁶⁶⁴ En nombre de los católicos, Caro defendió la legitimidad de la autoridad porque ella es propia de una entidad que supera al ser humano: “admitimos la autoridad no en cuanto es *nuestra*, sino en cuanto es *legítima*; profesamos y enseñamos cuanto la Iglesia católica enseña y profesa, porque creemos que la Iglesia católica reúne todos los caracteres que constituyen una autoridad legítima en materia de fe y costumbres”. Ver Miguel A. Caro, “Autoridad es Razón” en *Miguel Antonio Caro, Obras*. Tomo 1. Estudio preliminar Carlo Valderrama (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962) 562-567, en especial 566.

⁶⁶⁵ Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia*. Vol. 1 (Medellín: Colciencias, Foro Nacional, Uniandes, Universidad de Antioquia, 1997), 53-54.

⁶⁶⁶ Sáenz, *Mirar la infancia*, 63.

⁶⁶⁷ Sáenz, *Mirar la infancia*, 61.

⁶⁶⁸ Cristina Rojas, “La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929” *Polígramas* 29, junio (2008) 295-333, en especial 317.

⁶⁶⁹ Miguel A. Caro, citado en Rojas, “La construcción de la ciudadanía”, 317-318.

las civilizaciones americana y europea⁶⁷⁰ y expresada en hombres letrados que ocupaban importantes cargos políticos, se impulsó aquella ciudadanía cimentada en la “gobernanza moral” de los políticos de la Regeneración cuyo respaldo fue la Constitución de 1886 y el Concordato firmado con la Santa Sede en 1887. A la autoridad política, se le sumó la autoridad de la Iglesia que, al prescribir las directrices del sistema escolar, subordinó la educación al dogma moral. Ser creyente, tener voluntad, respetar la autoridad, admirar lo bueno, lo bello y lo verdadero, configuró la virtud del ciudadano que, además, debía contar con la cualidad de ser un buen hablante. Ese era el resultado de obedecer a la autoridad de la gramática garante de la corrección en el lenguaje y en el pensamiento. Construida la imagen del ciudadano ideal, la tarea de la escuela consistió en disponer sus recursos para formar ciudadanos virtuosos reales.

En el contexto mexicano, las enseñanzas de la moral se ubicaron al lado de la formación física e intelectual para asegurar una educación integral. Luego de la separación Iglesia y Estado, y la instauración del laicismo en las escuelas, las lecciones morales quedaron a cargo de las mismas instituciones educativas y sus currículos de base positivista. En lugar de la religión, la ciencia se concibió como medio de disciplina y guía de las leyes morales, tal como lo propuso Spencer:

El hábito constante de establecer conclusiones sobre ciertos hechos y de comprobarlas por medio de la observación y los experimentos, es lo único que puede disponer para juzgar bien; y el que ese hábito sea una necesidad, es una de las inmensas ventajas que resultan del estudio de las ciencias. Además de ser la ciencia muy ventajosa como medio de disciplina intelectual, lo es también para la disciplina moral.⁶⁷¹

En el fondo, se buscaba dar herramientas que le ayudaran al sujeto a conseguir un pensamiento independiente, de modo que fuera capaz de autogobernarse. Mientras en Colombia esta facultad se estimuló mediante la voluntad fundamentada en la autoridad, en México, se incentivó a través de desarrollar la libertad en el pensamiento que proporcionaba el estudio de la ciencia. La asignatura de Historia, con su objetivo de formar ciudadanos leales a la nación, contempló la instrucción moral a partir de conocer el pasado. La importancia pedagógica que Enrique Rébsamen le atribuía a la Historia como educación moral en las escuelas primarias, consistía en que:

⁶⁷⁰ Rojas, “La construcción de la ciudadanía”, 309.

⁶⁷¹ Spencer, *La educación intelectual*, 104-105.

El mejor maestro de Moral es el *ejemplo*. En esto estriba la influencia duradera que tiene sobre el ser moral de los niños la clase de Historia, cuando se enseña bien. En ella se presentan infinidad de ejemplos de generosidad y abnegación, de todas las grandes virtudes morales y cívicas; pero a la vez no faltan tampoco ejemplos de egoísmo, de tiranía y abyección. Por medio de estos ejemplos se despertará desde luego en los niños el amor por lo bueno, lo noble y lo bello, y el odio ó la aversión á lo malo.⁶⁷²

Pese a que Rébsamen consideraba al lenguaje como “el núcleo de toda la enseñanza, incluso sobre el de la historia nacional,⁶⁷³ privilegiaba los contenidos de esta última por provocar sentimientos nobles, cultivar rasgos generosos y presentar modelos de buenos formadores del carácter moral de los niños. Los jóvenes de la Escuela Nacional Preparatoria recibieron prácticamente la misma la educación moral a través de las conferencias obligatorias, impartidas desde 1896 hasta 1901, cuya primera serie se ocupó de la moral y la instrucción cívica. Esta tenía como objetivo “poner de relieve las cualidades morales de los grandes filántropos y de los más notables patriotas.”⁶⁷⁴ Para la élite liberal mexicana las cuestiones morales no dependieron de una autoridad divina, sino del conocimiento de hechos reales y figuras patrióticas existentes en la historia mexicana de la que, por puro análisis, se deducían las buenas y las malas acciones.

Sobre estas nociones de sujeto moral, ciudadano ideal y nacionalismo es como se comprenden las necesidades educativas de los proyectos de nación colombiano y mexicano. Los currículos escolares privilegiaron asignaturas distintas y con ello le atribuyeron una función a la enseñanza del castellano: definir al hablante ideal y al hablante otro.

La lengua contra los dialectos y los usos legítimos

Si en el uso efectivo que hacen los hablantes de la lengua es que “las mejores descripciones gramaticales ‘sufren’ cambios, excepciones o irregularidades”⁶⁷⁵ la misión de las políticas lingüísticas es intervenir ese uso en favor de la unificación nacional a través de instaurar la lengua de la nación. Crear una identidad lingüística no tiene que ver con la lengua. En realidad, el trabajo recae en el uso, aquel que varía en la cotidianidad del habla. En el periodo que compete a este estudio, los proyectos colombiano y mexicano trazaron objetivos opuestos para tratar el

⁶⁷² Enrique Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales y superiores de la República mexicana* (México: Librería de la viuda de CH. Bouret, 1904, 5° edición), 12-13.

⁶⁷³ Susana López y Marcelo Flórez, “El estado nacional mexicano y las políticas educativas del lenguaje en el siglo XIX” *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Año 2, núm. 3. (2004): s.p. http://www.odiseo.com.mx/2004/07/03lopezflores_colonialismo.htm (fecha de acceso: 2 de mayo de 2024).

⁶⁷⁴ Vázquez, *Nacionalismo y educación*, 85.

⁶⁷⁵ Alejandro Raiter y Julia Zullo, *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso* (Barcelona: Gedisa, 2004), 79.

habla de sus ciudadanos. Mientras en Colombia se censuraron los usos “desviados” de la norma establecida por la Academias de la lengua, en México se capitalizaron los usos del habla regional y coloquial para configurar lo propio. Los usos eran los mismos, solo que, en el contexto colombiano, “regional y “coloquial” resultó ser lo desviado. En 1881, el colombiano Miguel A. Caro pronunció ante la junta de la Academia Colombiana de la Lengua un discurso titulado “Del uso en sus relaciones con el lenguaje” en el que condensó su pensamiento sobre la lengua. En él, cuestionó la autoridad que muchos le atribuyen al uso, explicó su importancia en la formación y perfeccionamiento del lenguaje y validó la labor de los gramáticos y críticos que amonestaban a los escritores cuando se desviaban de los principios gramaticales.

Ante la creencia de que el uso de la mayoría era autoridad, Caro arremetió afirmando que el uso “es sinónimo de costumbre y a las veces de moda [...] y modas y costumbres cambian y se diversifican con los lugares y con los tiempos.”⁶⁷⁶ Esta variación impedía determinar lo realmente bueno al camuflar los malos usos en el gusto general o “la razón del mayor número”, a la vez que dificultaba el trabajo de los gramáticos de encontrar los periodos de mayor pureza o decadencia de la lengua, algo que históricamente era indispensable para definir su perfeccionamiento. Llegar a ese estado implicaba recurrir al pasado y revisar las épocas de más florecimiento literario con el fin de imitar a los antiguos en la construcción del futuro. Por eso, ni el uso de todas las épocas ni el de la mayoría eran útiles al progreso. Solo aquel uso que materializara en boca de los hablantes las reglas de la lengua literaria podía conducir a la nación a la anhelada civilización.

Declarar inservible y anárquico el uso común significaba despojar al hablante corriente de sus formas comunicativas cotidianas para imponerle la norma lingüística, pues una cosa era “el uso propiamente dicho, que hace ley” y otra “el abuso, que debe extirparse.”⁶⁷⁷ Así, se levantaba enseguida una autoridad “razonada” responsable de arbitrar el habla. Según Caro, esa autoridad no yacía del todo en el uso de los escritores contemporáneos, muchas veces depositario del uso del “vulgo”. Más bien eran los escritores clásicos los que dejaban “en sus obras modelos a la imitación de las edades.”⁶⁷⁸ Además, concordaba con Rufino Cuervo en que la autoridad residía en el uso consignado en Gramáticas y Diccionarios, representantes de las grandes instituciones especialistas en la lengua (las Academias de la Lengua), y en “la lingüística o ciencia del lenguaje, ‘base verdadera de la Gramática general y criterio segurísimo, superior en cierto

⁶⁷⁶ Caro, *Del uso*, 22.

⁶⁷⁷ Caro, *Del uso*, 33.

⁶⁷⁸ Caro, *Del uso*, 92.

sentido a la autoridad' [de las Academias]."⁶⁷⁹ Al lado de la cuestionable autoridad del uso de la mayoría se erigió una autoridad fundamentada en la historia, la norma académica y la ciencia lingüística:

Por fortuna la experiencia enseña que el uso es susceptible de educación y perfeccionamiento; que los escritores clásicos ennoblecieron y ornamentaron la lengua; que la gramática, la lógica, la erudición y la crítica la depuran, la regularizan y acicalan; y que las academias, conciliando lo razonable y lo conveniente, el interés de la ciencia con los de la nación, ejercen una autoridad benéfica."⁶⁸⁰

Detrás de esa autoridad se hallaba el gramático, el crítico, el genio creador dispuesto a transformar la producción lingüística de los ciudadanos mediante estrategias que adquirieron la forma de políticas de la lengua vinculadas a las políticas educativas. De modo que enseñar gramática en las escuelas respondió a los intereses de la nación de educar en el uso "correcto". En las clases de castellano los niños y jóvenes recibieron contenidos dirigidos al análisis gramatical, la corrección ortográfica y fonética, y densas explicaciones sobre gramática, combinadas con el estudio de la literatura clásica. El mismo Caro recomendaba como solución al uso desviado, establecer en las escuelas estudios de humanidades para que "impere la erudición y florezca la poesía."⁶⁸¹

Respecto al uso, el filólogo Rufino Cuervo mostraba una preocupación alarmante ligada a la fragmentación de las naciones hispanohablantes por cuenta de usos en extremo disímiles entre una región y otra. En su escrito "El castellano en América", el filólogo colombiano expresó cómo "con el mero andar del tiempo y con las transformaciones ordinarias de las sociedades, pueden modificarse las lenguas, hasta el punto de convertirse en otras."⁶⁸² Acotación esta, que en todo tenía que ver con el desarrollo del castellano en el territorio americano, pues había visto la multiplicación de las formas de hablar, al parecer sin ninguna autoridad que la detuviera o, al menos, que la regulara. Reprochaba a España la falta de una autoridad garante de la unidad lingüística americana y de los buenos usos, afirmando que "la influencia de la que fue Metrópoli va debilitándose cada día, y fuera de cuatro o cinco autores cuyas obras leemos con gusto y provecho, nuestra vida intelectual se deriva de otras fuentes, y carecemos pues casi por completo de un regulador que garantice la antigua uniformidad."⁶⁸³ Sin desconocer el legado cultural de la

⁶⁷⁹ Caro, 33.

⁶⁸⁰ Caro, *Del uso*, 102-103.

⁶⁸¹ Caro, *Del uso*, 104.

⁶⁸² Rufino Cuervo, "El castellano en América" en *El castellano en América. Polémica con Juan Valera*. Edición y prólogo de Mario Germán Romero (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2004 [1901]), 45-93, 48.

⁶⁸³ Rufino Cuervo, "Carta a Francisco Soto y Calvo" en *El castellano en América. Polémica con Juan Valera*. Edición y prólogo de Mario Germán Romero (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2004 [1901]) 23- 27, en especial 26. Las

lengua castellana en el devenir de las naciones americanas, el reproche automáticamente desplazaba la autoridad a los terrenos de la Ciencia del Lenguaje, haciéndose acreedores de ese saber aquellos gramáticos expertos que, respaldados en este conocimiento, se encargaron de prescribir el uso correcto del castellano desde América. Conocer las leyes del lenguaje significaba contar con las “verdades” científicas derivadas de la aplicación del método histórico-comparativo al estudio de las lenguas, indispensables para determinar cómo cambian los idiomas y específicamente qué elementos se ven involucrados. Sin esta información, según Cuervo, era imposible operar sobre el mejoramiento del uso para neutralizar el deterioro de la lengua, porque no todos los elementos lingüísticos cambiaban al mismo tiempo, ni en el mismo grado.

Cuervo era un científico de la lengua y como tal explicaba que los factores geográficos, climáticos, políticos, así como el contacto con las lenguas indígenas provocaron paulatinas transformaciones en la lengua que, desde luego, no se detuvieron con la independencia americana. El cambio del castellano era una realidad y el riesgo de fragmentarse y desaparecer era completamente concebible si se atendía al caso del latín, extinguido por causas similares a las que estaban sucediendo con el castellano en América. Por eso, era crucial trabajar en la unidad del castellano a través de controlar el uso, el de los hablantes comunes que se expresan con “vulgaridades y desaliños” y el de la gente culta también, pues ni el referente literario, ni la prensa eran eficaces en la eliminación de los usos “chabacanos”.⁶⁸⁴ El “bien hablar” no era cuestión menor, al contrario, era parte de la buena crianza: “quien la ha mamado en la leche y robustecídola con el roce constante de la gente fina, sabe ser fiel á sus leyes aun en las circunstancias más graves, y en éstas precisamente le es más forzosa su observancia.”⁶⁸⁵ Desde el seno familiar el niño debía educarse en los usos correctos asegurando así la aproximación a la

afirmaciones de Cuervo relacionadas con la decadencia de la autoridad lingüística española y la posible extinción del castellano por cuenta de la fragmentación en dialectos en América desató una larga polémica con el reconocido escritor español Juan Valera, quien defendía, al contrario, la duración del castellano, pues en su opinión las diferencias lingüísticas entre una región y otra no constituían un argumento suficiente para pronosticar su desaparición. Fue justamente esta respuesta la que motivó la famosa disertación de Cuervo “El Castellano en América”. Según Andrés Jiménez, la polémica fue la expresión de un choque cada vez más notorio entre una intelectualidad española resistente a reconocer el menoscabo de la influencia de España sobre América y una élite cultural latinoamericana que mostraba el establecimiento y fortalecimiento de la soberanía de las nuevas naciones. Ver Andrés Jiménez, *Ciencia, Lengua y Cultura Nacional. La transferencia de la Ciencia del Lenguaje en Colombia, 1867-1911* (Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2018), 319.

⁶⁸⁴ Cuervo lamentaba la ausencia de verdaderos referentes literarios españoles que pautaran la norma lingüística americana y, peor aún, reprochaba a la mala literatura influir en los usos desviados del hablante corriente, imputados por lo general y únicamente al desarrollo del español en América. Además de la literatura, muchos de los “vicios” fonéticos, léxicos y morfológicos también habían llegado a través de la población venida de España. Ver Rufino Cuervo, “El castellano en América” en *El castellano en América. Polémica con Juan Valera*. Edición y prólogo de Mario Germán Romero (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2004 [1901]).

⁶⁸⁵ Rufino Cuervo, *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano* (Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1876, segunda edición), XII.

lengua literaria, o sea, la que le daría los recursos para el “bien pensar” . Ya en los ambientes escolares era indispensable trabajar en la unidad lingüística mediante:

El cultivo de una literatura común, el estudio perseverante y bien entendido de unos mismos modelos, que presentados en la escuela, explicados y comentados en las cátedras de humanidades, y leídos y releídos por todos, vengán a formar el tipo de lengua nacional y la norma a que poco a poco vaya acomodándose el habla familiar corriente.⁶⁸⁶

De nuevo, las enseñanzas escolares le apuntaban a modificar el uso común de la lengua para asegurar con el tiempo la producción de la lengua literaria. Para ello, el trabajo del maestro constituía la guía más clara hacia la comprensión del uso perfecto, en el sentido de insistir en la práctica de corregir y evaluar constantemente la producción lingüística. Si bien era claro el papel de los expertos gramáticos en la instauración del buen uso, la política de la lengua delegó a la escuela para educar en el habla correcta a través del razonamiento gramatical que se aprendía en las clases de Castellano, Lectura y Escritura.

Sobre el cuadro comparativo de la presente investigación, estas palabras de Cuervo bien podrían describir, hasta cierto punto, la política lingüística y escolar en México, donde se promovió el análisis de la literatura nacional para acomodar el uso, no a una norma institucional, sino a la producción de una lengua “propia”. El uso común que se censuró en Colombia, recibió un tratamiento distinto en el contexto mexicano dado el significado que se le dio desde inicios del siglo XIX. José Fernández de Lizardi, conocido como el pensador mexicano, fue el autor de la primera obra nacional *El periquillo Sarniento* (1816) que consignó “una abundancia y variedad de voces de los personajes, ajenas a la norma culta de la lengua, que permiten introducir palabras ausentes de los pocos registros lexicográficos de la época y cuyo uso provenía de la cultura mexicana.”⁶⁸⁷ El estilo de Lizardi marcó una tendencia acogida en su mayoría por escritores de pensamiento liberal, comprometidos con el progreso nacional, a partir de las letras que en general pasaron del “acatamiento a la norma española de los primeros años de vida independiente a la conciencia verbal de finales del siglo XIX que confiaba en la riqueza de los rasgos idiosincráticos del dialecto mexicano español.”⁶⁸⁸

⁶⁸⁶ Cuervo, “El castellano en América”, 86.

⁶⁸⁷ Rafael Olea Franco, “En busca de una lengua nacional (literaria)”, en *Historia sociolingüística de México*, coords. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, vol. II, (México: El Colegio de México, 2010) 795-840, en especial 802.

⁶⁸⁸ Ana María González, “La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910)” en *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, coord. Patrizia Botta, Aviva Garribba, María Luisa Cerrón Puga, Debora Vaccari. Vol. 8 (2012): 91- 101, en especial 93. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_8_012.pdf (fecha de acceso: 2 de enero de 2024).

Sin embargo, pese a que del uso se desligaron apreciaciones de bueno o malo, porque lo que importaba era valorar lo propio con independencia de cualquier referente normativo del castellano, hubo críticos que señalaron las nuevas formas de escritura apelando a la autoridad de la Academia Española. Uno de los que mayor repercusión tuvo en la formación de las letras mexicanas, en opinión del investigador Fernando Ibarra,⁶⁸⁹ fue José Justo Gómez de la Cortina o Conde la Cortina. Su nexos como académico corresponsal con la Academia Española de la Lengua, lo llevaron a evaluar duramente la producción literaria mexicana que conocía de primera mano por la Academia de Letrán, de la que también fue miembro. El Conde criticaba con severidad el español usado por sus colegas escritores.

No perderemos el tiempo en ponderar el lastimoso e increíble estado de decadencia a que vemos reducida hoy la lengua castellana entre nosotros; pero sí haremos notar el empeño con que se procura viciarla, adulterarla y corromperla más y más cada vez y por cuantos medios es posible hacerlo, ya inventando palabras tan inútiles como extravagantes; ya resucitando sin necesidad arcaísmos olvidados; ya variando significación de muchas voces; ya introduciendo otras extranjeras, superfluas; ya alterando el sentido natural de las frases, etc., etc.⁶⁹⁰

Las quejas del Conde superaban las normas de redacción y enfatizaban errores en el uso del léxico, en la semántica de las palabras y las oraciones, y en la sintaxis. Las faltas a la lógica lo inquietaban sobremanera porque entonces se obscurecía la comprensión de los escritos: "El que publica las producciones de su ingenio se impone la obligación de ser entendido por todos sus lectores, y para que esto pueda suceder, es indispensable que el autor observe escrupulosamente las reglas de la ideología, las de la lógica y las de la lengua en que escribe."⁶⁹¹ Para depurar este uso particular del castellano en las letras, el Conde recomendaba estudiar cuidadosamente el español de los clásicos, mismo que practicaban autores mexicanos identificados con una escritura humanística que privilegiaba las formas universales sobre las particulares.⁶⁹² Las formas universales se valían de un estilo formal, puro que buscaba emparentarse con lo más refinado de

⁶⁸⁹ El poeta cubano José María Heredia también contribuyó al desarrollo de la literatura mexicana y fue conocido por su interés de elevar las cualidades lingüísticas condenando "vicios" o errores que cometían los poetas mexicanos. Al igual que el Conde de la Cortina abogaba por una corrección del lenguaje, elegancia y estilo puro. Ver Fernando Ibarra "Los inicios de la crítica literaria en el México independiente: José María Heredia y José Justo Gómez de la Cortina" *Literatura Mexicana* XXIX, 1 (2018) 11-36.

⁶⁹⁰ José Gómez de la Cortina, citado en Ibarra "Los inicios de la crítica literaria", 2018, 25.

⁶⁹¹ José Gómez de la Cortina, citado en Ibarra, "Los inicios", 2018, 25.

⁶⁹² El pensamiento y escritura humanística "se reconoce por su apego a los ideales que despertaron el conocimiento y la pasión universales de la España que inventa y descubre América y deja la raíz fecunda de su herejía en la lengua y literatura de los siglos XVI y XVII." Ver Pablo Mora "Eslabones y problemas de la historia literaria en México. Siglo XIX" en *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, coord. Patrizia Botta, Aviva Garribba, María Luisa Cerrón Puga, Debora Vaccari. 6 (2012): 519- 528, en especial 522 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7534089> (fecha de acceso: 2 de enero de 2024).

la tradición occidental.⁶⁹³ Habría sido satisfactorio para el Conde que las letras mexicanas tendieran hacia estas formas de escritura. Sin embargo, el rumbo fue precisamente el opuesto. Las particularidades del español mexicano adquirieron el prestigio del estilo propio que con el tiempo maduró hasta convertirse en el sello de la literatura nacional.

“El primero en considerar el español mexicano como una variedad legítima de la lengua española fue Melchor Ocampo,⁶⁹⁴ un ilustre intelectual mexicano de mitad de siglo partidario del derecho a hablar la lengua o la variedad de lengua autóctonas, sin censura o discriminación alguna.⁶⁹⁵ Gracias a sus viajes por Veracruz, Puebla y el sur mexicano, conoció las singularidades lingüísticas de cada región y encontró en ellas un elevado valor para construir la identidad nacional porque eran, esencialmente, parte de un mismo territorio y a la vez únicas.

En México se habla una cosa distinta de la lengua castellana. Y que esta cosa sea un dialecto y que merezca respetarse, acatarse y atenderse, proviene de que no es un producto de la ignorancia, o el extravío de uno u otro original, sino el *uso general* de ocho millones de habitantes que, en sus tribunas, en sus foros, en sus púlpitos, en parte de sus teatros, en sus reuniones más acogidas, y por sus sabios, sus diplomáticos, sus magistrados, sus oradores y sus poetas quieren hablar así, y así hablan.⁶⁹⁶

Cuatro aspectos para destacar: 1. Eran tan peculiares los usos mexicanos que de inmediato se rompía el lazo vinculante con la lengua castellana, sin importar si esta operaba en España, en algún país americano o incluso en el mismo México. Había allí una forma de hablar

⁶⁹³ La prevalencia de los ideales liberales visibilizó un tipo de literatura mexicana muy articulada con ese modelo político. No obstante, en paralelo se desarrolló una literatura menos perceptible tendiente al hispanismo que apelaba al espíritu español en el nivel de la religión y la lengua. Para ver las figuras representativas de ese hispanismo literario mexicano en el siglo XIX, revisar Mora “Eslabones y problemas”, 522; Pablo Mora “Hispanismo en México en el siglo XIX: crítica e historia literaria” en *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Vol. IV, 457-463 (2004) coord. Isaías Lerner, Roberto Nival, Alejandro Alonso. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_4_057.pdf (fecha de acceso: 26 de septiembre de 2024)

⁶⁹⁴ Luis Fernando Lara, “La lengua nacional en el siglo XIX (1)” en *Curso de Historia del español de México 2023* Conferencia emitida en vivo el 18 de abril de 2023. Minuto Canal del Colegio nacional de México. <https://www.youtube.com/watch?v=VhVFyOcC424>

⁶⁹⁵ Melchor Ocampo (1814-1861) escritor, abogado, científico y político liberal mexicano. En sus viajes a Europa, conoció la doctrinas liberales y anticlericales de la Ilustración francesa. Al regresar a México en 1842 desempeñó labores como abogado, mientras elaboraba un catálogo de la flora y la fauna, y estudiaba las lenguas amerindias del país. Como político, participó en la estrategia que derrocó la dictadura del conservador Antonio López de Santa Ana. Luego se convirtió en uno de los seguidores más fieles de Benito Juárez. Como abogado, ayudó a redactar las nuevas leyes que reformaron la constitución de 1857. “Sus escritos demuestran la acuciosidad y amplitud de sus conocimientos que abarcaron la agricultura, geografía, geología, botánica, ideología política y un largo etcétera.” Ver Liborio Villalobos, “Melchor Ocampo. Vigencia ideológica” *Letras de oro* (México: cámara de diputados, 1906). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/muro/pdf/ocampo_perfil.pdf (fecha de acceso: 21 de septiembre de 2024).

⁶⁹⁶ Melchor Ocampo, “Idiotismos hispano-mexicanos ó más bien primeros apuntes de un suplemento al diccionario de la Academia Española, por las palabras que se usan en la República de México como parte del dialecto castellano que en ella se habla” en *Melchor Ocampo. Obras completas*, tomo III, coords. Ángel Pola y Aurelio J. Venegas. (México: F. Vazquez editor, s.f) 89-235, 100-101. Énfasis mío.

legítima, libre de evaluaciones académicas que en nada se parecía a las formas de otros países hispanohablantes, con lo cual se afianzaba la unicidad del nacionalismo mexicano; 2. Al atravesar todas las capas sociales, ese uso característico eliminaba las diferencias de clase y exaltaba el principio de igualdad que pregona el liberalismo; 3. Usar el “dialecto” mexicano y “hablar así” era un acto, borroso entre el orgullo y la altanería, que desafiaba cualquier autoridad lingüístico-académica. Se trataba del deseo cumplido de la rebeldía; y 4. El uso general reclamaba el poder sobre la lengua, desplazando la autoridad de la minoría a los terrenos de la mayoría.

Las ideas de Ocampo acerca del habla mexicana instalaron el esquema argumentativo que en adelante sirvió para defender lo propio en cuestiones del castellano. Si las conclusiones de los estudios científicos de las lenguas operantes en el territorio mexicano contribuyeron a declarar el español como lengua nacional, según quedó documentado en el capítulo dos, las interpretaciones políticas y culturales validaron el uso distintivo de esa lengua, que, hay que aclarar, en mucho era producto del contacto con las lenguas originarias.⁶⁹⁷ De manera que, frente al español, las lenguas originarias fueron inferiorizadas, pero a través del uso del castellano indirectamente se reivindicó su valor porque gran parte del habla propia provenía del contacto con dichas lenguas. Por aquí empieza a esbozarse cómo se configuró el hablante ideal y el hablante otro, y qué elementos lingüísticos operaron sobre esa diferencia. A ello me referiré más adelante.

Volviendo a Ocampo, su legado intelectual concerniente al español mexicano llenó de motivos al ámbito de las letras para seguir formando la literatura nacional con base en rasgos puramente mexicanos, al tiempo que dio argumentos a la élite educativa del porfiriato para retirar los estudios gramaticales de los primeros años escolares. Enseñar reglas de gramática obligaba a los niños a entrar en contacto con la lengua normatizada y depurada, y los alejaba de la posibilidad de identificarse con la variedad mexicana. En todo caso, si era preciso aprender dichas reglas en niveles más avanzados, lo conveniente era aplicar un método que sugería

⁶⁹⁷ Un ejemplo de ese contacto lingüístico es el mismo nombre de la nación “México”, cuya ortografía fue objeto de disputa durante el siglo XIX, dada la falta de correspondencia entre la letra X y su fonema /x/. Mientras algunos defensores como Fray Servando Teresa de Mier y F. Flores y Gardea, validaron el uso de la X por considerar legítima su procedencia del náhuatl, detractores como Joaquín García Icazbalceta y Miguel de Unamuno censuraron tal uso por considerarlo una transgresión a la norma ortográfica del castellano. Para el desarrollo argumentativo de cada autor ver Fray Servando Teresa de Mier, “Conservación de la X en nombres mexicanos. 1821”; F. Flores y Gardea, “Ortografía de la palabra México. 1888”; Joaquín García Icazbalceta, “Sobre la X de México. 1891”; y Miguel de Unamuno, “La equis intrusa. 1892” y “Méjico y no México, 1892”. Todos los artículos se encuentran compilados en *La equis de México. Historia de un debate ortográfico. Selección de escritos sobre la grafía del nombre México. 1821-2007*. Compiladores Ignacio Guzmán Betancourt y Luis Núñez Gornés, (México: Universidad Iberoamericana, 2017).

deducirlas de la lectura de obras literarias nacionales y no recibirlas directamente de obras gramaticales. De allí que fuera tan significativa la labor pedagógica de Ignacio Altamirano al insistir en estudiar sí, pero no imitar las escuelas literarias del mundo civilizado portadoras de la gramática normativa: “Creemos que estos estudios son indispensables; pero deseamos que se cree una literatura absolutamente nuestra, como todos los pueblos tienen, los cuales también estudian los monumentos de los otros, pero no fundan su orgullo en imitarlos servilmente.” Más adelante reforzaba:

La imitación es un inconveniente para el “progreso” de lo literario, por ello se debe ser como Bello, quien demostró que se podía trascender la “forma” griega cantándole a América. En contraposición, la literatura nacional en México no impera porque sus autores están apegados a los preceptistas, porque siguen pensando que “la corrección del estilo” es lo “principal”, cuando realmente lo es la confluencia, tanto de “la forma como [de] la idea.”⁶⁹⁸

Promulgar la independencia en las letras concordaba con el hecho de ser un Estado-nación soberano capaz de guiar su propio progreso, respondiendo a sus necesidades y deseos, incluso al deseo de “hablar así”. Esa independencia se registró en el tipo de literatura nacional adscrita al pensamiento liberal y en obras lexicográficas compiladoras del habla mexicana. La obra de Melchor Ocampo *Idiotismos hispano-mexicanos ó más bien primeros apuntes de un suplemento al diccionario de la Academia Española, por las palabras que se usan en la República de México como parte del dialecto castellano que en ella se habla* (1844)⁶⁹⁹ fue “el primer intento congruente de elaborar un diccionario mexicano que no se redujera al mero contraste y a la imposición de la conciencia del desvío,”⁷⁰⁰ con respecto al español peninsular. La obra registró cerca de 900 palabras con sus respectivas acepciones y variaciones ortográficas, consideradas “mexicanismos patrimoniales e indo mexicanismos.”⁷⁰¹ Algunos ejemplos son:

⁶⁹⁸ Ignacio Altamirano, citado en Gustavo Bedoya, “Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893): mediador cultural de la vida literaria (México: 1867-1889)” *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 45 (2016) 301-323, en especial 316. <http://dx.doi.org/10.5209/ALHI.55127> (fecha de acceso: 4 de marzo de 2024).

⁶⁹⁹ Por “Idiotismo” entendía Ocampo “vocabulario”, aunque Luis Fernando Lara aclara que refiere a una palabra de raíz griega y significa “singularidad”. Ver Luis Fernando Lara “La Lengua Nacional” min: 24:35.

⁷⁰⁰ Luis Fernando Lara, “La lengua Nacional”, min: 30:48.

⁷⁰¹ Luz Fernández Gordillo, “La lexicografía del español y el español hispanoamericano” *Andamios*, vol.11 no.26 (2014) S.p. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300004 (fecha de acceso, 7 de marzo de 2024). Pese a la riqueza del vocabulario, parece ser una obra inacabada, pues presenta fallos “como la omisión de 11 letras (H, J, K, L, N, R, U, V, W, X, Y) y la inclusión de varias voces sin definición alguna (*calillar, coa, colambre, copalchi, copalillo; corridillo; donoso, mequito, mero*) [...] igualmente se incluyen voces en las que Ocampo señala desconocer su significado o no estar seguro de la aclaración proporcionada” Ver Sofía Kamenetskaia, “Referencias lexicográficas y literarias del vocabulario mexicano de Melchor Ocampo” *Revista de Historia de la Lengua Española*, 7 (2012) 219-132, en especial 221. https://www.academia.edu/83488934/Referencias_lexicogr%C3%A1ficas_y_literarias_del_vocabulario_mexicano_de_Melchor_Ocampo (fecha de acceso, 7 de marzo de 2024).

Ayate._ m. *Guancoche*. Et. del mex. Ayatl, manta.

Canuto.- Así es como nosotros pronunciamos el castellano *cañuto*; y de tal modo que reputaríamos viciosa, ó cuando menos rústica y grosera la pronunciación genuina. Il Helados ó sorbete de forma cilíndrica.

Gachupín.-m. Con este nombre se designaba à los españoles que venía acá. Así es como nosotros pronunciamos y no *ca*.....que dice el Diccionario.

Guajilote. – m. Fruto en forma de vaina de una planta leguminosa, lleno de semillas lenticulares, que muchos comen á pesar de mal olor. Etim. Del mex. *Cuachilotl*.⁷⁰²

Para subrayar el cambio fonético que algunas palabras habían sufrido en suelo mexicano, Ocampo optó por reflejar en la ortografía el modo de pronunciar de los hablantes, pues era precisamente lo que mostraba que se trataba de un mexicanismo. Otra obra lexicográfica que tuvo el mismo propósito fue el *Vocabulario de mexicanismos* de Joaquín García Icazbalceta, que ya comenté en el capítulo dos.⁷⁰³ Sin embargo, lo retomo en este apartado para recordar que su repertorio de “1986 artículos, en los que se registran vocablos, locuciones, expresiones y refranes de uso común,”⁷⁰⁴ buscaba darles a los mexicanismos el valor de variedad del castellano. Aunque para este académico de la Academia Mexicana de la Lengua era importante que el Vocabulario ingresara al Diccionario de la Real Academia Española, daba valor a construir el conjunto de provincialismos de México, tal como lo habían hecho otros países hispanoamericanos, como una manera de evidenciar “la creencia errada de que los provincialismos son tomados, en su mayor parte, de las lenguas indígenas que antes de la conquista se hablaban en los respectivos lugares.”⁷⁰⁵ No negaba que hubiera muchas en el léxico del castellano mexicano, pero era considerablemente mayor el número que provenía de la lengua castellana que ya habían desaparecido en España o que ya no figuraban en el Diccionario. Coincidió en esto con el colombiano Rufino Cuervo, quien afirmaba que “no se debe tomar por americanismo cualquiera

⁷⁰² Melchor Ocampo, “Idiotismo hispano-mexicanos”, 129, 147, 172, 176.

⁷⁰³ Poco conocido es el breve catálogo de 71 palabras recopilado por Frances Erskine Inglis, conocida como la madame Calderón de la Barca. Esposa del primer ministro plenipotenciario de España en México, residió en Veracruz por más de dos años (1839-1842), tiempo en el que elaboró su glosario de palabras mexicanas y que antecedió a su libro *Life in Mexico During a Residence of Two Years in That Country*. Pese a que algunos de los vocablos ya se encontraban registrados en algunos diccionarios peninsulares, el glosario hizo aportaciones de las voces mexicanas con su significado habitual, que no estaban documentados en ninguno de estos repertorios. Ver Carlos Betancourt y Sofía Kamenetskaia, “El glosario mexicano de una madame del siglo XIX”, *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 9 (2014) 69-82. <https://doi.org/10.58576/cilengua.vi9.66> (fecha de acceso: 2 de mayo de 2024).

⁷⁰⁴ Bárbara Cifuentes y Celia Zamudio, “La traza del *Vocabulario de mexicanismos* de Joaquín García Icazbalceta: estudio lexicográfico e historiográfico” *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. XI, núm. 1, (2023) 5-43, en especial 15.

⁷⁰⁵ Joaquín García Icazbalceta “Provincialismo mexicanos” *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua. Correspondiente de la Real Academia Española*, III (1886): 170- 190, en especial 177.

divergencia que notemos con respecto a las gramáticas y diccionarios castellano, sin volver antes lo ojos a la lengua popular de España."⁷⁰⁶ Ambos pensaban que al llegar los españoles a América trajeron consigo peculiaridades del castellano que difundieron por toda América y luego algunas de ellas se mezclaron con voces indígenas ante la necesidad de nombrar las nuevas realidades. Por ello, los estudios filológicos eran tan significativos, pues solo rastreando la evolución de las palabras era posible hallar su verdadero origen que la lengua traía de España.

De acuerdo con lo anterior, y estableciendo una pequeña comparación entre Ocampo e Icazbalceta, surge una diferencia con respecto a cómo se pensaron los mexicanismos. Mientras el primero encontró en los idiotismos la fuerza representativa del ser mexicano por estar muy lejos del español peninsular, el segundo otorgó validez a los provincialismos justamente por ser parte de esa herencia lingüística. Si Ocampo quiso borrar cualquier rastro del castellano en las palabras mexicanas para maximizar el matiz local, la idea de Icazbalceta fue restablecer el vínculo mediante la recuperación de esa huella para legitimar una variedad de lengua que seguía perteneciendo al castellano, aunque contradijera o no la pureza y la corrección. Por supuesto, esa distinción debe entenderse en función del concepto que le resultó útil a cada autor para referirse al conjunto de mexicanismos.

En la introducción a los *Idiotismos* Ocampo explica que "dialecto" es lo que en botánica se llama a "una *variedad* por razón de algunas formas y diferencias accidentales en una *especie caracterizada* por una estructura común, constante."⁷⁰⁷ Es decir que la estructura es el equivalente a la lengua y las formas accidentales son todo aquello que incide en la producción de una determinada variedad de lengua. Pese a que de fondo presenta un nutrido marco conceptual tomado de autores franceses de la Gramática General, aquellas definiciones no logran la precisión que se necesita para dar cuenta de una variedad de lengua que depende de múltiples diferencias accidentales. Para Ocampo, eran determinantes las divisiones geopolíticas (pueblo, distrito, provincia, nación), la pertenencia a grupos sociales (familia, trabajo) e incluso las características articulatorias de los individuos (ceceo, tartamudeo, voz "gangosa"); de igual modo, eran definitivos los niveles de la lengua donde se ubicaba la diferencia: pronunciación, entonación, léxico, significado de las palabras. Así que, al referir al dialecto mexicano, en realidad había una ruptura con la lengua castellana porque la vastedad y divisiones del territorio mexicano junto a la gran diversidad poblacional y la presencia de lenguas amerindias que influían sobre el

⁷⁰⁶ Cuervo, "El castellano en América", 69.

⁷⁰⁷ Ocampo, "Idiotismo hispano-mexicanos", 91. Énfasis en el original.

habla castellana en los diferentes niveles de la lengua, no se comparaban con las condiciones existentes en España.

En cambio, la noción de “provincialismos” de Icazbalceta atendía a un criterio geográfico que parecía difuminar factores de otro orden. Para este académico “provincialismo” refería a los usos propios de una provincia, es decir, una “nación hija de la Española, y que antes fue parte de ella. Estas naciones se subdividen á su vez en provincias, que tienen sus provincialismos.”⁷⁰⁸ Los estudios filológicos del castellano en América habían mostrado que los usos de las provincias americanas estaban ligados a la lengua castellana más de lo que se pensaba. Y como tales, tenían el derecho de conservarse y de entrar en un repertorio que los reconociera como patrimonio, porque, entre otras razones, eran recursos que enriquecían la lengua literaria de cada provincia. Por eso no tenía sentido desvincular los provincialismos de su lengua madre, como nombró Icazbalceta al castellano.

Pues bien, esta forma de entender los mexicanismos configuró una idea de quiénes eran los ciudadanos a partir de su producción lingüística. Según Ocampo, los hablantes mexicanos se caracterizaban por la pronunciación que daban “á las sílabas castellanas za, ce, ci, zo, zu, lla, lle, lli, llo, llu,” por usar “muchos nombres que el castellano no tiene” y por tener “distinta entonación ortoépica.”⁷⁰⁹ Entre tanto, Icazbalceta aludía a la “flojedad” que los hacía “tan amigos de la sinéresis; porque, á lo menos para nosotros, es más suave y cuesta menor trabajo pronunciar *leon*, que *león*; *pais*, que *pa-ís*; *ói-do* que *o-í-do*; [...] no hay para nosotros *c* ni *z*, todo es *s*, letra que pronunciamos con suma suavidad; y prodigamos, á veces hasta el fastidio, los diminutivos y términos de cariño.”⁷¹⁰ A partir de estos rasgos lingüísticos generales comenzó a dibujarse un tipo de sujeto que se promovió como el ciudadano representativo de la nación y, por oposición, el que no lo era, esto es, el hablante otro. El hablante mexicano era aquel que hablaba castellano. Pero no cualquier variante, sino una propia, libre de censuras y comparaciones con la norma académica, de conformidad con el espíritu de libertad del liberalismo. Al resistirse al purismo y la corrección en el uso, el mexicano hablaba un castellano mestizo, producto de mezclar la

⁷⁰⁸ Joaquín García Icazbalceta “Provincialismo mexicanos”, 187. Aunque las singularidades lingüísticas de la población americana en época colonial no se designaron como provincialismos, varias obras lexicográficas del siglo XVIII y XIX, como la de Icazbalceta, sí incluyeron este nombre en sus títulos. Con el tiempo, el término se volvió peyorativo y cayó en desuso, por lo menos en el ámbito lexicográfico. En su reemplazo se postuló al “regionalismo”, del que se habló solo después de la primera mitad del siglo XX. Ver Luz Fernández Gordillo, “Determinación del concepto de mexicanismo y su identificación en los diccionarios académicos” *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LVII, 2 (2009) 513-561, en especial 514 y 524. <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/2424/2414> (fecha de acceso, 27 de septiembre de 2024).

⁷⁰⁹ Ocampo “Idiotismos hispano-mexicanos”, 100. Énfasis en el original

⁷¹⁰ García, “Provincialismos mexicanos”, 187. Énfasis en el original.

tradición ancestral con la herencia española. Ese era el modo de expresar la identidad mediante un habla popular ya mexicanizada como lo plasmaban las obras literarias que se estudiaban en la escuela. Cada vez que el ciudadano hablaba también evocaba un pasado reflejado en las palabras, la formas de pronunciar y los giros idiomáticos. Hablar el castellano puro significaba borrar lo sucedido con las poblaciones indígenas durante la conquista y la colonia. Algo que se oponía a los objetivos de las enseñanzas de la historia que, al contrario, sugerían conocer los eventos históricos para no repetir errores en el futuro.

Así mismo, independizarse de un uso regulado por normas y comunicarse a través de un habla auténticamente mexicana simbolizaba una independencia en el pensamiento, clave para llegar a autogobernarse. Desde sus mismos usos del español, el ciudadano encontraba recursos anclados a razonamiento científicos para dirigir su conducta en favor del progreso de la nación. En otras palabras, nada inmaterial o etéreo había en los cálculos lingüísticos más que la mera ciencia del lenguaje que explicaba por qué los usos generales y populares eran tan valiosos para las naciones. Lo bueno, lo noble y lo bello, y todas las cualidades morales que guiaban el comportamiento de los ciudadanos no se hallaban en la pureza abstracta del lenguaje sino en la materialidad del habla, prueba de la evolución del castellano en suelo mexicano. Por eso, más que la lengua perfecta e intangible de las reglas gramaticales, era el habla lo que se enseñaba en la escuela, aplicando el método intuitivo que despertaba y disponía los sentidos para aprender cómo funcionaba el castellano en sus niveles más básicos y ejecutarlo de una forma práctica y útil, alejado de la teoría y de lo ideal. Con estas cualidades lingüísticas, la visión centralizada de la élite intelectual construyó la imagen del ciudadano-hablante ejemplar, al tiempo que lo ubicó en el mapa de las producciones del habla. Inscrito en el centro, el ciudadano modelo hablaba en nombre de la nación y para el resto de los hablantes que, de inmediato, se situaron en las regiones distantes de la capital. Desde esta última, se le atribuyeron otros valores al uso y se creó al hablante otro.

A los habitantes de la capital nos causan extrañeza el acento y fraseología de los naturales de ciertos Estados, y no entendemos algunos de los vocablos que ellos usan. En Veracruz, por ejemplo, es bastante común el acento cubano: en Jalisco y en Morelos abundan más que aquí las palabras aztecas: en Oaxaca algo hay de zapoteco y también de arcaísmo: en Michoacán son corrientes voces del tarasco: en Yucatán es muy común entre las personas educadas el conocimiento de la lengua maya y el empleo de sus voces, porque aquellos naturales la retienen obstinadamente y casi la han impuesto á sus dominadores.⁷¹¹

⁷¹¹ García, "Provincialismo mexicanos", 187.

Para Icazbalceta, la distancia significaba perder la familiaridad del habla mexicana, porque entre más se alejaba el habla del centro moderno, más se acercaba al pasado de los pueblos indígenas. Todo empezaba por los acentos extraños que parecían provenir de tierras ajenas al territorio nacional; luego estaban las palabras arcaicas, distantes en el tiempo; también las palabras y frases raras sacadas de un mundo culturalmente lejano; y, por último, las actitudes sobre el conocimiento de las lenguas amerindias que daban prestigio en ciertos grupos sociales. Por fuera del centro, distancia y rareza fueron valores que sirvieron a Icazbalceta y la élite intelectual para definir parte de sus percepciones acerca de las variedades del castellano (dialectos) y de las lenguas amerindias, con respecto a la lengua castellana. Así, desde esta conciencia lingüística,⁷¹² formada también con otros valores, ciertos usos fueron regionalizados, extendiendo sus características a los hablantes, los lugares y los ambientes. Empezando el siglo XX, el antropólogo Manuel Gamio describió así, “algunas pequeñas patrias mexicanas”:

Basta con que un individuo de la capital -foco característico del idioma, de la raza y de la cultura de origen europeo- se dirija a Yucatán, Quintana Roo, parte de Chiapas, riberas del Yaqui, territorio Huichol y muchas otras regiones, para que se encuentre en un ambiente extraño, más muchas veces que lo hallaría en algunos países europeos principalmente España: idioma, aspecto físico, usos, costumbres, ideales, aspiraciones, esperanzas, placeres, todo es diferentes.⁷¹³

De nuevo, hay aquí una conciencia que dibuja desde el centro el mapa de los usos lingüísticos, pero, esta vez, articulados con otros rasgos que en conjunto desembocan en el establecimiento de la diferencia. De modo que eran diferentes los usos del castellano y también las lenguas amerindias, así como las regiones y sus hablantes, y todo aquello que pudiera dar lugar a un contraste con el ciudadano ideal, moderno y capitalino. Cuando se construye la imagen del otro, explica el antropólogo Eduardo Restrepo, existe una política de fondo basada en “conceptualizaciones y posiciones que permiten visibilizar-constituir ciertas diferencias en una aglomeración población determinada.”⁷¹⁴ En el caso mexicano, y también el colombiano que expondré enseguida, esa política se hizo efectiva sobre la comprensión de qué era progreso y civilización, quiénes conformaban la población nacional y qué era la ciudadanía mexicana. Lo mismo sucedió en el plano de la lengua. Para castellanizar al país fue indispensable definir el

⁷¹² En los estudios de la sociolingüística la conciencia lingüística refiere al “saber que los hablantes tienen, tanto de la estratificación social de las variantes, variedades y/o lenguas que pueden integrar el repertorio verbal de una comunidad, como de los parámetros valorativos que se les adjudican.” Ver Francisco García, *Fundamentos críticos de sociolingüística*, (Almería: Universidad de Almería, 1999), 147-148.

⁷¹³ Manuel Gamio, *Forjando Patria (Pro nacionalismo)* (México: Porrúa Hermanos, 1916), 16-17.

⁷¹⁴ Eduardo Restrepo, “Articulaciones de negritud. Políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia”, en *Hegemonía Cultural y políticas de la diferencia*. Coord. Alejandro Grimson (Buenos Aires: CLACSO, 2013) 147-163, en especial 159.

significado de la lengua castellana y su gramática, al igual que el de los dialectos y el uso de la lengua, y decidir qué lugar ocupaban dentro las políticas nacionalistas. Solo así, fundamentado en estas conceptualizaciones, el grupo de intelectuales de ambos países estableció la diferencia poblacional identificando a (los) unos como ciudadanos idóneos para progreso de la nación, y (los) otros como sujetos para intervenir por estar al margen del ideal.

Puesto que la caracterización del sujeto otro no contempla un solo rasgo distintivo, porque, siguiendo con Restrepo, “la diferencia nunca emerge y opera como única diferencia, sino que opera en plural: opera en un sistema de diferencias,”⁷¹⁵ al hablante otro se le sumaron otras “rarezas” aparte de las particularidades en el uso del castellano. Es posible que el hecho de vivir en regiones, muchas veces alejadas de los grandes centros urbanos, subsistir con pocos recursos y trabajar en actividades del campo definieran parte de esa identidad otra. Sin embargo, en el caso mexicano, fue la pertenencia a ciertos grupos étnicos lo que en definitiva marcó la diferencia. Ser indígena, en oposición al blanco o al mestizo fue suficiente para declarar diferente a un sujeto que en todo era “exótico”. Así lo mostraban las investigaciones acerca de poblaciones indígenas, publicadas a inicios de siglo XX. Un informe del profesor de etnología del Museo Nacional, Nicolás León, sobre expediciones a Puebla y Oaxaca describía procedimientos para estudiar los indios Popolocas. Su trabajo consistía en “averiguar sus tradiciones, observar su vida social y sus prácticas religiosas, adquirir objetos de su indumentaria, tomar datos de su conformación física según los datos de la moderna antropometría y deducir de ellos lo más exactamente posible el tipo-antropológico de esa raza.”⁷¹⁶ La rareza de las poblaciones, sometida a este tipo de estudios, parecía imposible de incluir en la agenda nacionalista, sobre todo porque sus lenguas, igualmente raras, impedían comunicar el ideario de la nación. Desde el inicio de la conformación del Estado-nación las lenguas amerindias, también llamadas peyorativamente dialectos, se consideraron un obstáculo para el progreso, por lo que la política fue la del silenciamiento. Por ejemplo, Francisco Pimentel proponía, según quedó anotado en el capítulo dos, que el indígena olvidara su idioma, y también sus costumbres, como una estrategia para unir la nación. El mismo Nicolás León, en un informe sobre el estado de las lenguas indígenas en México, mostró su posición frente a ellas y su ferviente patriotismo:

Si como etnologista me duele esa pérdida [la pureza de los idiomas indios], como amante del engrandecimiento de mi patria quisiera su completa extinción: el obstáculo mayor para el adelantamiento de México es la diversidad de idiomas: extinguidos ellos, el

⁷¹⁵ Restrepo, “Articulaciones de negridad”, 159.

⁷¹⁶ Nicolás León, “Expedición hecha por el profesor de Etnología del Museo Nacional para estudiar á los indios Popolocas” *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo IV, n°2 (1905): 412-417, en especial 414.

indio concurrirá con menor resistencia al progreso nacional, y de su seno bien podrá surgir otro patricio insigne como Juárez.⁷¹⁷

Los deseos de Justo Sierra en relación con las lenguas amerindias tenían el mismo propósito de extinción, pero antes de ello sugería conservarlas como primer paso para adquirir la lengua nacional.⁷¹⁸ Más allá de la acción sobre las lenguas, la política de exterminio mostró la jerarquización de la población basada en la diferencia lingüística que permanentemente actualizaba la idea de que frente a idiomas hablados por grupos de elevada civilización se hallaba un gran número de lenguas comparativamente inferiores por ser parte de pueblos con menor complejidad sociocultural.⁷¹⁹ De allí la designación de lenguas bárbaras. A falta de un adjetivo que pudiera describir con exactitud estructuras lingüísticas difíciles, intrincadas, o incomprensibles, todas recibieron este mismo calificativo como si se tratara de una masa amorfa. Algo que sucedía desde el siglo VXI con la exploración y aprendizaje de estas lenguas por parte de gramáticos e historiadores novohispanos.⁷²⁰ Si bien los estudios realizados durante el siglo XIX aplicando el método comparativo, propio de la Ciencia del Lenguaje, aportaron numerosos elementos para describir con exactitud la composición interna de las lenguas amerindias, la corriente nacionalista siguió denominándolas bárbaras por oposición a sus fines civilizatorios. Y si las lenguas eran bárbaras, sus hablantes también lo eran. Leída la situación en estos términos, la élite optó por una política lingüística que apuntó en dos direcciones contrarias: eliminar las lenguas, pero conservar sus hablantes para educarlos en y mediante la lengua castellana.⁷²¹ Para ello, hubo la necesidad de integrar al indígena a la vida escolar, que era obligatoria, esencialmente

⁷¹⁷ Nicolás León, "Las lenguas indígenas de México en el siglo XIX", *Anales del Museo Nacional*, Vol II, n° 9 (1905) 180-191, en especial 181.

⁷¹⁸ Ver María Bono, "Un episodio de la educación en México durante el porfiriato: el primer Congreso de Instrucción Pública. *Ivs Fvgit*, *Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos*, n° 8-9 (1900-2000): 273-299, en especial 282. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/19/98/08bonolopez.pdf> (fecha de acceso: 23 de diciembre de 2023).

⁷¹⁹ Ignacio Guzmán explica que la percepción negativa de las hablas regionales también operaba con el Náhuatl. Los usos variaban del centro a las zonas rurales lo cual suponía una diferencia lingüística que, además de las hablas, consideraba a las otras lenguas empleadas por los indígenas de las regiones. Ver Ignacio Guzmán, "El descubrimiento de los dialectos: Ideas en torno de la variación dialectal de las lenguas indígenas, entre los gramáticos novohispanos" en *Amerindia*, 19-20, *Actes: La "découverte" des langues et des écritures d'Amérique*, (1995), 229-236.

⁷²⁰ Para ampliar las ideas, opiniones y juicios sobre la naturaleza, cualidades y defectos de las lenguas indígenas en el periodo de la colonia en México ver Ignacio Guzmán: "'Policía' y 'barbarie' de las lenguas indígenas de México, según la opinión de gramáticos e historiadores novohispanos", *Estudios De Cultura Náhuatl* 21, octubre (1991):179-218. <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/78278> (fecha de acceso: 2 de enero de 2024).

⁷²¹ Para revisar la política lingüística mexicana en el siglo XIX enfocada en la gestión de las lenguas amerindias y el indígena, ver Shirley Brice Heath, *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación* (México, Instituto Nacional Indigenista, 1972); María Bono, "La política lingüística y los comienzos de un estado nacional en México", en *Los pueblos indios y el parteaguas de la independencia de México* (México: Universidad Autónoma de México, 1999); Frida Villavicencio, *Las lenguas indígenas en el México decimonónico. Ecos, pregones y contrapuntos* (México: CIESAS, 2013); Kristina Skrobot, "Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2014.

con el fin de convertirlos en “hombres educados, responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana”⁷²², afirmaba el pedagogo Ignacio Ramírez.

En relación con los idiomas, las escuelas solo dictaban castellano, pese al conocimiento que se tenía acerca de la presencia de lenguas amerindias en el territorio nacional. Aunque es cierto que las acciones educativas solo regían en el Distrito Federal y los territorios de Quintana Roo, Baja California Sur y Nayarit, luego de los Congresos de Instrucción Pública, y por invitación de Joaquín Baranda, se exhortó a los gobernadores del resto de los Estados a adoptar los preceptos de la instrucción primaria con el objeto de unificar la educación en toda la nación.⁷²³ De esta forma se ponía al alcance de las regiones las clases de lectura y escritura por medio de las cuales la población infantil aprendería a hablar, comunicarse y pensar en castellano. Las lenguas indígenas, las diferentes, fueron completamente invisibilizadas y silenciadas, en favor de la expansión de la lengua nacional y, en especial de una variedad que presumía rasgos muy autóctonos, gran parte de ellos, paradójicamente, indígenas.

A aquella expansión, impulsada por un gobierno liberal y de creencias positivistas, contribuyeron Rébsamen y Laubscher convencidos de que su objetivo era estimular el desarrollo individual mediante la nueva pedagogía. El método intuitivo imperante en los planes curriculares de la época buscaba la libertad en el pensamiento del niño enseñándole a razonar con sus propios recursos, sin necesidad de someterse a una autoridad. Por eso, las reglas gramaticales, representantes de la autoridad de la lengua, se anularon y a cambio se promovió una enseñanza del castellano bajo la idea del “saber hacer”. Ante la urgencia de unir lingüísticamente la nación, educar en lengua nacional debía ser una cuestión práctica y eficaz que facilitara el proceso a todos los niños, incluso, a quienes hablaban otras lenguas. Entre tanto, las abstracciones gramaticales, desplazadas a niveles más altos, se enseñaron conservando el método porque, en todo caso, lo importante no era adquirirlas directamente de los compendios gramaticales, sino aprenderlas con base en los hechos del lenguaje, como lo expondré en el siguiente apartado.

Los intereses de la nación colombiana, en cambio, se centraron en construir ciudadanos ejemplares, pero a través de enseñar el uso perfecto del castellano, dada la convicción de que hablar correctamente era signo de un pensamiento claro y ordenado indispensable para la vida social, moral y espiritual, según quedó registrado páginas atrás. Los usos correctos configuraron una variedad literaria que la élite eligió como identidad de la nación. A pesar de que una variedad

⁷²² Ignacio Ramírez, citado en Vázquez, *Nacionalismo y educación*, 53.

⁷²³ Ver Vázquez, *Nacionalismo y educación*, 84.

convertida en símbolo de la nación puede seleccionarse de entre las distintas variedades regionales disponibles en un país, también es posible optar por un criterio de exclusión, eligiendo no una variedad existente, sino una especie de abstracción, de ideal lingüístico que, como tal, carece de hablantes nativos. Fue esta última la opción que siguió el grupo de gramáticos. Contrario a lo que sucedió en el caso mexicano con la nacionalización de una variedad que ya usaban los hablantes, en el caso colombiano la élite creó la variedad a partir de los principios de la Gramática General y Razonada, del conocimiento científico de la lengua de la Filología, de la utilidad de la Gramática Normativa y, por supuesto, de la herencia de las letras españolas que la nación había decidido mantener. Con este marco ideológico- conceptual se erigió una variedad anheladamente incorruptible en el tiempo y el espacio, pues la idea era que se conservara con el paso de las generaciones y que fuera valorada en cualquier punto geográfico del país.

Como se trataba de una creación genuina, ningún habla regional se le asemejaba. No obstante, ese mismo grupo de gramáticos, conservadores y seguidores de la fe católica, se hizo acreedor de la particular variedad de habla con matices literarios que pronto se identificó con la lengua literaria. Al adueñarse de la representación lingüística de la nación, los gramáticos también se apropiaron de los procesos de codificación, necesarios para fijar la norma y difundirla a todos los hablantes, empezando por la población estudiantil. Elegida la variedad de lengua, el proceso de estandarización del castellano continuó con la fabricación de diccionarios, gramáticas, ortografías, ortologías, libros de texto y cualquier tipo de documentos que contuvieran la norma de uso.⁷²⁴ No fue poca la producción de estas obras si se tiene en cuenta que, al fundar el nacionalismo en el dominio de la lengua, aquella debía satisfacer las necesidades de educar a los ciudadanos en el habla culta.⁷²⁵ Ejemplo de esos materiales, además de las gramáticas mencionadas en el capítulo cinco, son el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (1886, Tomo I) de Rufino Cuervo, los *Tratados de ortología y ortografía de la lengua castellana* (1869, 1° edición) del académico y presidente de la República José Manuel Marroquín, y las *Apuntaciones críticas sobre el Lenguaje Bogotano* (1867-1872, 1° edición) también del filólogo Cuervo. Lo que tienen

⁷²⁴ La estandarización considerada como “una intervención directa y deliberada de la sociedad” tiene el propósito de producir “una lengua estándar donde antes solo había dialectos” y pasa por los procesos de selección (elección de una variedad para convertirla en lengua estándar), codificación (difusión de documentos que fijan la variedad estándar), elaboración funcional (uso de la variedad en todas las funciones sociales), y aceptación (admisión de la variedad por parte de la población). Ver R. Hudson, *La Sociolingüística* (Barcelona: Ed. Anagrama, 1981), 42.

⁷²⁵ Consultar el anexo 1 para ver algunas de las obras sobre la lengua castellana producidas entre 1865 y 1910 en Colombia.

común estas obras es que además de contener la norma lingüística, incluían pautas, unas más sutiles que otras, sobre la prescripción del castellano.

El *Diccionario*, una obra reconocida en la actualidad como “el mayor monumento de la filología hispánica,”⁷²⁶ trata sobre el ordenamiento y disposición de las palabras en relación con la concordancia y su régimen.⁷²⁷ Aunque no estuvo a disposición de las escuelas dada su complejidad, fue un texto que guió el uso de los expertos de la época con la elaboración de sus escasas letras A y B. Para Cuervo, el diccionario como libro, era “representante del uso, el cual desde tiempo atrás es reconocido por todos como árbitro, juez y norma del lenguaje.”⁷²⁸ Pero al no poder desvincular el uso correcto y su formación de la filología, su labor como científico del lenguaje consistió en introducir precisiones sobre la combinación de las palabras que al mismo tiempo funcionaban como elementos prescriptivos. Algunas de las observaciones que Cuervo anotó para el Diccionario de la Real Academia en 1874 revelan el trasfondo científico en función del buen uso de las palabras. Por ejemplo, proponía que en la definición de los verbos se abriera un “paréntesis cuadrado que abrazase el régimen que el verbo no contiene en sí, porque pondría en claro el modo en que ha de usarse: MESAR. Arrancar [los cabellos o barbas] con las manos.”⁷²⁹ Con estas precisiones se indicaban sutilmente formas de uso correctas e incorrectas sin necesidad de señalar explícitamente “es correcto decir...” o “no se debe decir...” El diccionario prescribía a través del régimen queriendo decir con ello que si éste se obviaba se incurría en un error. Paralelo a ello, las marcas de uso como antiguo, voz poética y retórico enseñaban al hablante el uso adecuado de las palabras según su contexto, de modo que las elecciones del vocabulario también estaban sujetas a una norma lexicográfica. Así mismo, la inclusión de sinónimos en ciertas palabras, según el filólogo, ayudaba a “percibir con alguna, si no con toda claridad, las delicadas diferencias que constituyen la sinonimia,”⁷³⁰ dando a entender que, como en una especie de escala, solo ciertas palabras conllevan prestigio. Estas observaciones

⁷²⁶Edilberto Cruz, “Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana. Historia y Vicisitudes” *Thesaurus*, Tomo XLIX, 3, (1994): 563-576, en especial 564. La redacción del diccionario inició en 1872, pero la obra quedó inconclusa por la muerte del autor en 1911, para este entonces solo se habían publicado los dos primeros tomos de la obra (Tomo I, letras A-B; Tomo II, letras C-D).

⁷²⁷ “Relación de dependencia sintáctica, directa y forzosa, de un segmento respecto de otro, como la del complemento directo respecto del verbo o la del término de una preposición respecto de esta.” *Diccionario de la Real Academia Española, versión digital*. <https://www.rae.es/gtg/r%C3%A9gimen> (fecha de acceso: 3 de octubre de 2024)

⁷²⁸ Rufino Cuervo, *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano* (Bogotá: Imprenta de Echeverría hermanos, 1876), XIV.

⁷²⁹ Rufino Cuervo, “Observaciones sobre el diccionario de la Real Academia Española (Undécima edición, año de 1869)” *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1874- 1910*, Tomo I, 211-223 (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935), 213

⁷³⁰ Cuervo, “Observaciones sobre el diccionario”, 213.

junto a otras diez correspondientes a modificaciones en la estructura de las definiciones, inclusión de nuevos vocablos y sugerencias para la organización alfabética, revelaban cómo se instauraba la norma de la lengua española, venida directamente de España y cómo se alentaba a los hablantes a producir las formas correctas. Algo que, de nuevo, también operó en el diccionario de Cuervo.

Los *Tratados* de Marroquín, por otro lado, constituyeron un referente en las formas escritas de la época.⁷³¹ Su texto reflejó la inestabilidad ortográfica derivada de las tensiones entre la norma dictada por la Academia española y las propuestas de Andrés Bello, pues fue a partir de la cuarta edición que su obra prescribió con base en la norma de la Academia. A diferencia del diccionario de Cuervo, los *Tratados* tuvieron una amplia circulación en el sistema escolar, siendo un instrumento útil “para extirpar muchos de los defectos con que afeamos nuestra lengua,”⁷³² a través de enseñar el uso de las letras, las tildes, la división de las palabras, la puntuación. Al ser la ortología “el arte de pronunciar bien”, promulgaba la norma y también sanciones del tipo “es un gran defecto confundir la // con la y”⁷³³ o señalamientos de errores introducidos por enunciados como “Nombres propios que más frecuentemente se acentúan mal.”⁷³⁴ Con ello, se transmitía al lector la idea de que confundir fonemas o desplazar los acentos a otras sílabas eran prácticas de “ignorantes” o “gente zafia” al margen de las leyes del buen hablar.

Sin embargo, fueron las *Apuntaciones* de Cuervo, la obra que explícitamente dio calificativos peyorativos a los usos coloquiales. De los doce capítulos, los cuatro últimos están dedicados a “usos incorrectos de algunos verbos y partículas”, “voces empleadas en acepciones impropias”, “voces corrompidas ó mal formadas” y “voces indígenas o arbitrarias”. Son secciones dedicadas a censurar con todo el peso de la ley gramatical los usos de estudiantes, amas de casa, periodistas y hasta escritores reputados por incurrir en faltas en todos los niveles de la lengua. Esta tendencia normativa y sumamente prescriptiva que combinaba con sus razonamientos filológicos y su extenso conocimiento del castellano peninsular, colombiano y americano en general, se convirtió en las sucesivas ediciones “en un verdadero tratado de

⁷³¹ Los *Tratados* son parte de un conjunto de textos sobre ortografía que Marroquín inició con el *Tratado completo de ortografía castellana*, publicado por vez primera en 1858. Posterior a ello, en 1867 lanzó el *Diccionario ortográfico ó catálogo de las voces castellanas cuya ortografía puede ofrecer dificultad*, una obra con menos contenido didáctico, que contó con varias reediciones.

⁷³² Manuel Marroquín, *Tratados de ortología y ortografía de la Lengua Castellana* (Bogotá: Nueva York D. Appleton y Compañía, librería Americana, 1885), VIII.

⁷³³ Marroquín, *Tratados de ortología*, 2.

⁷³⁴ Marroquín, *Tratados de ortología*, 12.

dialectología.”⁷³⁵ Aun así y pese a que el estudio científico de los usos bogotanos y los demás dialectos colombianos primaron sobre la corrección idiomática, no se dejó de lado la intención de trazar diferencias lingüísticas entre los hablantes letrados, doctos o puristas y los hablantes que se consideraron vulgares, incultos o bárbaros por pertenecer a ciertos grupos sociales o habitar regiones apartadas del centro.

Como Marroquín, Caro y otros gramáticos, Cuervo abogaba por el uso correcto del castellano para unir la nación y alcanzar la civilización, pero al mismo tiempo planteó una jerarquía poblacional y espacial basada en la producción lingüística. Los dialectos, esas variantes regionales y sociales de la lengua, concebidos por Max Müller como las fuentes de renovación de las lenguas literarias, se aceptaron como tal, dialectos, pero sujetos a intervención, de modo que en lo posible se acercaran a la lengua literaria. El estilo claro y sencillo de las *Apuntaciones* muestra la intención pedagógica de Cuervo de llegar a todas las capas sociales, sin olvidar, claro, que se trataba de duras sanciones expresadas en distintos tonos, “ya criticando con gravedad, ya jugueteando con festivas vayas, ya copiando lugares de los clásicos, ya con disquisiciones y conjeturas filológicas, ya patentizando los errores en que incurrimos con ejemplos puestos de propia cosecha ó sacados de compatriotas nuestros.”⁷³⁶ Uno de los pasajes, por ejemplo, corregía el léxico hogareño:

Usanza es de madres y niñeras emplear el verbo *arrollar* en el sentido de cantar á los niños algunos cantarcillos al tiempo de mecerlos o cunearlos para que se duerman. ¡Guay de los pobrecitos mamones si fuesen *arrollados!* Serían los sin ventura hechos rollo, ó arrebatados violentamente por la fuerza de las aguas ó los vientos, ó desbaratados y puestos en rota como enemigos. ¡Cuento mejor les fuera que los *arrullasen* imitando dulces *arrullos* de tórtolas y palomas!⁷³⁷

La obra tuvo una gran difusión. Fue recomendada para aquel que quisiera “expresarse con todo aliño y corrección”. Pero su carácter didáctico lo hizo conveniente para uso de los padres de familia en el hogar y especialmente para las escuelas. El periódico educativo *La escuela normal* lo consideraba útil porque “Las *Apuntaciones* hacen ya posible el que en todo centro escolar

⁷³⁵ José Joaquín Montes, *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995), 125. La transformación que tuvo esta obra a lo largo de sus ediciones consistió en darle una orientación más científica que prescriptiva, pues si bien al inicio la preocupación de Cuervo era la de señalar y corregir las impropiedades del español de Bogotá, luego se convirtió en la oportunidad para “someter el material de las impropiedades a criterios científicos, válidos objetivamente, pero diferentes de las normas estrictamente gramaticales.” Ver María del Pino, “Rufino José Cuervo y su aportación a la lingüística del siglo XIX. *Cauce*, 3 (1980): 129-146, en especial 141. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_008.pdf (fecha de acceso: 29 de mayo de 2024).

⁷³⁶ Cuervo, *Apuntaciones críticas*, XIII.

⁷³⁷ Cuervo, *Apuntaciones críticas*, 279.

se mantenga una vijilante policía en materia del lenguaje, i se recoja el pasaporte con que están circulando todas las locuciones viciosas.”⁷³⁸ Al elegir el habla común de los Bogotanos como base de sus observaciones, Cuervo caracterizó a los hablantes otros a partir de una diferencia social local que luego se extendió al resto del país, convirtiéndose a su vez en una diferencia regional. Esta forma de retratar lingüísticamente al país está plasmada en el siguiente fragmento:

En el interior: cambios de acento donde hai vocales concurrentes, formando unos cuantos diptongos intrusos: verbi gracia, *máiz, ráiz, páis, bául, cáido, réido*. En cambio, solemos decir *reúma* por *réuma*, i llamar *Ricaúrte* en vez de *Ricárte* al héroe de San Mateo [...] la *d* i el *ado* finales suenan duplicados, machacados, i casi como *t* i *ato*, en boca de los habitantes de Pasto [...] En el territorio de la Costa suprimir la *s*: verbi gracia, *fóforo* por *fósforo*; i la *z*: verbi gracia, *arró* por *arroz*; o meter *h* aspirada por *s*, verbi gracia, *cohta* por *costa*, *ehpejo* por *espejo*. En nuestro rio Magdalena hai bogas que distinguen *dulce* de *duce* advirtiendo que “*duce* es lo que comemos, i *dulce* el dulce nombre de Jesús” [...] En el Chocó, i los negros en jeneral: suprimir la *r* final de los infinitivos, verbi gracia, *vamo a comé*. *N* final, nasal en la Costa: verbi gracia, *pañ* por *pan*. En todo el Estado de Antioquia, i en mucha parte del Cauca, i de la Costa: y por *ll*, verbi gracia, *poyo, cabayo*; vicio que correjia aquel amoroso padre antioqueño que escribia a su hijo recomendándole que tomase dos píldoras en *allúnas*, y que se aplicase mucho, porque él era el único *apollo* de su vejez.⁷³⁹

Los hablantes otros, los que erraban al pronunciar, usaban mal el léxico y construían frases gramaticalmente incorrectas eran los mismos que se situaban en las clases bajas de la sociedad, habitaban en regiones aisladas del centro del país, o tenían prácticas extrañas apartadas de la civilización y cercanas a la barbarie o el salvajismo. El hablante otro hablaba antioqueño, costeño, chocono o un insuficiente bogotano y, al igual que en el caso mexicano, también era el que hablaba lenguas amerindias. A partir del conocimiento del territorio nacional, derivado de las expediciones realizadas entre 1850 y 1859⁷⁴⁰, la élite intelectual creó un mapa dialectal de

⁷³⁸ *La Escuela Normal*, 102 (1872) 398-400, en especial 398. Entre 1872 y 1876 aparecieron por entregas algunos apartados de la obra, explicando las “impropiedades” del lenguaje, al igual que múltiples notas a pie de página, aclarando o ampliando la naturaleza del castellano colombiano basada en el texto de Cuervo. Así, la pedagogía de la lengua se complementó con prácticas correctivas y explicaciones científicas del lenguaje.

⁷³⁹ *La Escuela Normal*, n° 260 (1876), 410. Énfasis en el original. El fragmento es parte de un pie de página al que no se le adjuntó la autoría. Sin embargo, el estilo y los ejemplos son propios de Rufino Cuervo y sus *Apuntaciones*.

⁷⁴⁰ En 1839 y bajo la supervisión del militar y geógrafo italiano Agustín Codazzi se creó la Comisión Corográfica colombiana cuyo propósito fue elaborar un mapa del territorio nacional mediante recorridos hechos por un equipo de intelectuales artistas, geógrafos y escritores, encargados de retratar en mapas, cuadros y escritos las regiones en que se encontraba dividida la actual Colombia. De estas expediciones, surgieron descripciones detalladas en las que se asoció la geografía a tipos humanos, sugiriendo que ciertos grupos humanos con determinadas características pertenecían “naturalmente” a las regiones que habitaban. En estas expediciones participaron Manuel Ancizar y Santiago Pérez, dos gramáticos que posteriormente fueron miembros de la Academia Colombiana de la Lengua. Para consultar sobre los tipos humanos derivados de la Comisión Corográfica, ver Julio Arias *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano: Orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2005); Nancy Appelbaum, *Muddied Waters. Race, región and Local History in Colombia, 1846-1948* (Durham and London: Duke University Press, 2003); Olga Restrepo, “Un imaginario de la Nación. Lecturas de láminas y descripciones de la Comisión Corográfica” *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 26 (enero 1999): 30-58. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/16761> (fecha de acceso: 3 de julio de 2022).

Colombia, incluidas las lenguas amerindias, y en él se ubicó en un lugar privilegiado: el centro de las producciones cultas del habla castellana, producto del medio físico, económico y político determinante para la evolución del espíritu. "La topografía y los climas, los hechos políticos y las relaciones comerciales, han ejercido y ejercen irresistible influjo sobre el desarrollo del idioma y la literatura, y principalmente sobre la índole de la poesía en estas sociedades.",⁷⁴¹ afirmaba el académico José María Samper interesado en explicar cómo la salubridad de las zonas montañosas donde se ubicaba la capital bogotana producía individuos aptos para crear el fino arte de la letras colombianas, en oposición a la insalubridad de las regiones costeras de buena parte del país donde residían individuos dedicados al trabajo manual y, por tanto, desprovistos de las virtudes espirituales de la literatura y el buen hablar.⁷⁴²

Entonces, según Samper y el círculo de gramáticos, el medio ambiente y la raza, entre otros factores, determinaban las producciones lingüísticas de los hablantes. Eso explicaba por qué los "otros" hablaban un español tosco e imperfecto o simplemente no lo hablaban. Con respecto a los primeros, la política fue la de educarlos en el buen castellano. En cambio, los segundos, los pueblos indígenas, fueron excluidos de los planes educativos públicos, como está documentado en el capítulo uno. En esa situación, las lenguas indígenas quedaron al margen de las políticas lingüísticas y se redujeron a ser material de análisis para estudios enmarcados en la Ciencia del Lenguaje. Gramáticos como Cuervo y Caro celebraron el interés en estas lenguas por enriquecer las investigaciones comparativas de la filología, pero lo subordinaron a los propósitos evangelizadores de las misiones católicas de finales del siglo XIX.⁷⁴³ Sin el motivo religioso "¿quién se hubiera tomado la molestia de estudiar seriamente la jerga de los salvajes? [...] La

⁷⁴¹ José María Samper y Manuel Marroquín, *Discurso de recepción por José María Samper y Respuesta por José Manuel Marroquín*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Proyectos Temáticos Biblioteca Virtual Colombiana Colección general. Presidencia de la República, 1955), 639. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2345/discurso_de_recepcion_de_jose_maria_samper.pdf?sequence=1&isAllowed=y (fecha de acceso: 23 de mayo de 2024).

⁷⁴² Además de las letras, Samper afirmaba que la esencia del individuo en general estaba determinada por el factor medioambiental: "Estas condiciones físicas de Colombia han determinado, salvo algunas notables excepciones, la aglomeración de lo más sano, inteligente, robusto y vigoroso de su población en las altas mesetas, las vertientes de las montañas y los ricos y amenos valles del interior, generalmente secuestrados de un tráfico frecuente con el mundo comercial y del gran movimiento de la civilización. [...] y a lo que han podido procurar a nuestros jóvenes acomodados y nuestros negociantes ricos sus viajes por los países extranjeros; y obligada nuestra sociedad a vivir en una especie de vida propia y sin extraño contrapeso, necesariamente ha dado un giro particular a sus ideas, su carácter, sus costumbres y aspiraciones." José María Samper, *Discurso de recepción*, 640-641.

⁷⁴³ Un análisis que establece la relación de las misiones y el aprendizaje de las lenguas indígenas se encuentra en Humberto Triana, "Misiones y lingüística indígena a finales del siglo XIX en Colombia" *UNIV: HUM*, 16, 27, (enero-jun, 1987): 189-204 <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10144/8329> (fecha de acceso 2 de septiembre de 2024); Y para ver la representación del indígena en las misiones católicas del siglo XIX, revisar Amada Pérez, "Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia 1880-1910" Tesis de doctorado (México: El Colegio de México, 2011).

condescendencia de estudiar el habla del salvaje no era, ni ha sido, ni será nunca, efecto de impulso natural, sino obra de gracia. Nadie va a tratar con salvajes por puro amor a la ciencia del lenguaje.,⁷⁴⁴ afirmó Caro. Pese a su confinamiento, unas cuantas lenguas indígenas se recogieron en vocabularios y gramáticas, sin cambiar por ello el estatus de idiomas bárbaros y salvajes.⁷⁴⁵ La diferencia con respecto al castellano se mantuvo y con ella, la de sus hablantes, por lo que ni siquiera entraron en la política de estandarización de la lengua nacional. Mientras tanto, el hablante otro, el de los usos “machacados”, se introdujo en la escuela para civilizarlo.

Suponían los gramáticos que al educar a los “otros” en la gramática aprenderían a: 1. razonar atendiendo a la lógica del pensamiento ordenado fundamentada en una facultad procedente de la divina Providencia; 2. pensar ordenadamente bajo la idea de que hablar siguiendo las reglas gramaticales significa representar el orden en el pensamiento según lo postulaba la Gramática General y Razonada; 3. seguir las leyes que rigen el buen hablar, promulgadas por la autoridad científica y académica, con lo que también se aprendía el valor de la autoridad en cualquier plano de la existencia, más aún en el moral y espiritual regido por Dios. De allí, la importancia de incluir el método subjetivo que enseñaba a pensar deductivamente y a validar como fuente de conocimiento a autoridades reconocidas y no solo la experiencia propia.

Junto con la gramática, aprender los usos refinados implicaba desarrollar virtudes en los individuos que los capacitaba para apreciar lo bello, lo bueno y lo verdadero, -la trinidad suprema de los valores asignados al saber durante el siglo XIX occidental- y diferenciarlo de la inmoralidad y la corrupción. La arrolladora tendencia hacia la gramática normativa nubló, incluso, el proyecto de construir el *Diccionario de provincialismos de Colombia*, obra equivalente al *Vocabulario de mexicanismos* de Icazbalceta, pues aunque en 1882 se acordó elaborarlo entre los miembros de la Academia colombiana de la Lengua, ningún trabajo se había adelantado para 1914.⁷⁴⁶

⁷⁴⁴ Miguel A. Caro, “El darwinismo y las misiones” en *Miguel Antonio Caro. Obras completas*, Tomo I. (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962):1049- 1107, en especial 1090.

⁷⁴⁵ Algunas de las obras más destacadas en el siglo XIX sobre lenguas indígenas son: *Vocabulario páez-castellano. Catecismo, nociones gramaticales i dos pláticas* (1877) y *Vocabulario, catecismo y confesionario de la lengua chibcha según antiguos manuscritos, anónimos e inéditos, aumentados i corregidos* (1871) de filólogo Ezequiel Uricoechea; *Gramática, catecismo y vocabulario de la lengua goajira, con una introducción y un apéndice por Ezequiel Uricoechea* (1878) y *Gramática de la lengua Koggaba con vocabularios y catecismos* (1886) de Rafael Celedón; y *Descripciones de la lengua ika* (1884) de Jorge Isaacs y Rafael Celedón.

⁷⁴⁶ En una junta de la Academia, el académico Diego Rafael de Guzmán anunció que “por no haber tomado aún posesión de sus plazas los miembros electos, no ha sido posible emprender formalmente el trabajo de lo que se ha llamado *Diccionario de provincialismos*. No ha de ser este a mi entender un inventario escueto de voces usuales de Colombia, sino un registro en que se comprendan con observación técnica y clara locuciones, frases, giros, resabios del lenguaje oral y de estilo que ocurren no solamente en el habla vulgar sino en escritos” Diego Rafael de Guzmán, *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1912-1914*. Tomo III (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935), 62.

Aprender el castellano correcto, distinguido y culto, proporcionaba los medios para convertirse en ciudadanos que, con esas mismas características, se identificaran con la lengua patria. Solo así eran útiles para unir la nación. La unificación nacional de los países analizados implicó, entonces, validaciones de los usos populares que se convirtieron en símbolo nacional, incipientes procesos de castellanización y prácticas de eliminación de las lenguas amerindias mexicanas, en el caso de México; en el caso colombiano, significó deslegitimar los dialectos, educar en los usos correctos a los hablantes y excluir a las lenguas indígenas, con sus hablantes, del proyecto lingüístico civilizatorio. Fundamentadas en sus propias dinámicas cada nación decidió sobre su propia pedagogía de la lengua y los focos de enseñanza del castellano.

Controles y vigilancias. La buena pronunciación y el método científico

De todo lo que es posible enseñar sobre una disciplina solo ciertos contenidos y métodos resultan adecuados para determinados niveles escolares, para un tipo de aprendiz y para los objetivos de la nación. Las políticas lingüísticas aplicadas en los centros educativos colombiano y mexicano se tradujeron en organizar el conocimiento del castellano mediante la selección de elementos disciplinares y metodológicos sobre los cuales se diseñaron los programas la lengua nacional. No era que se desconociera el resto de los componentes lingüísticos o que se anulara contenido en nombre del método. Se trataba más bien de focalizar la atención en aquellos lugares de la lengua o procedimientos analíticos donde esencialmente se formaba el carácter del hablante ideal, para convertirlos en el objeto de vigilancia y control de las entidades educativas estatales. En el caso colombiano, la tendencia a la corrección del lenguaje concentró el esfuerzo de los maestros en enseñar contenidos gramaticales, pero de ellos primó la buena pronunciación y su par, la ortografía. Entre tanto, el objetivo mexicano de castellanizar a la población fue leal a los principios positivistas de educar siguiendo el método científico. De modo que los contenidos de la asignatura de Lengua Nacional se ajustaron a ese procedimiento metodológico.

Los gramáticos colombianos crearon un modelo correctivo del lenguaje que respaldaron con un aparato conceptual científico. La Ciencia del Lenguaje explicaba que la evolución de las lenguas sucedía por dos mecanismos: la alteración fonética y la renovación dialectal. Retomo el primer concepto, ambos ya comentados en el capítulo dos, para proponer que el énfasis en la enseñanza de la buena pronunciación, y en consecuencia de la ortografía, derivó del temor por la fragmentación del español en el territorio nacional y la posterior imposibilidad de unificar la nación. La idea de producir correctamente el castellano era una lucha abierta contra la alteración

fonética, es decir, contra la transformación de la forma de las palabras cuyo efecto sería el obscurecimiento en el nivel de la significación. Pensaban los gramáticos colombianos que cuando los hablantes alteraban el modo de pronunciar arriesgaban la comunicación al hacer incomprensible el mensaje porque se ha modificado su superficie. Pero, más que esto, esa alteración que iniciaba con pequeños cambios, a largo plazo impedía reconocer las palabras porque estas se reducían a pequeñas partículas que ya no tenían significado para los hablantes. Así se transformaba la lengua y se debilitaba al punto de fragmentarse o incluso desintegrarse, una de las mayores preocupaciones de Cuervo con respecto al castellano en América.

Los gramáticos eran conscientes de esta posibilidad. Caro en especial creía que “las alteraciones viciosas o dialécticas de la pronunciación, son el camino por donde las lenguas degeneran multiplicándose”, por lo que resaltaba “la obligación en que están los gobiernos ilustrados de fomentar el estudio de la elocución.”⁷⁴⁷ Pensar que la correcta pronunciación evitaba la fragmentación idiomática se desprendía de comprender las leyes del cambio fonético con las que operaba la Filología comparada y de seguir los avances de las Ciencias Fonéticas que para esa época se encontraban en auge, como lo comenté en el capítulo cuatro. Caro mostraba un especial entusiasmo por los estudios de la pronunciación y lamentaba que la gramática no los considerara más importantes. Afirmaba que “los gramáticos suelen fijarse en la lengua escrita descuidando la lengua hablada, y dando una preponderancia absoluta a los signos sobre los verdaderos sonidos.”⁷⁴⁸ Esta afirmación tenía todo el sentido si se consideraba el hecho de que apenas en 1870 la gramática de la Academia española, -referente de toda América en materia de gramática castellana-, por primera vez incluyó un tratado de prosodia con temas como la ortología alfabética (letras, sílabas, diptongos y triptongos), la acentuación y la cantidad, alejados de la retórica y la métrica, tratados brevemente en la edición anterior de 1855. Ante la inestabilidad en la pronunciación, la Academia española sugirió que la mejor norma era “escuchar atentamente y seguir el uso de Castilla, tomado, por supuesto, de las personas doctas y bien educadas, que no tengan en su modo de hablar vicios originados de algún defecto físico ó resabios evidente.”⁷⁴⁹

⁷⁴⁷ Miguel A. Caro, “Manual de elocución ó principios del arte de leer y recitar” *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo II, abril (1881): 42-62, en especial 47.

⁷⁴⁸ Miguel A. Caro, “B y V. Simbolismo convencional de los signos B y V” en *Miguel Antonio Caro. Obras completas* 381- 427, en especial 413.

⁷⁴⁹ Gramática de la Real Academia Española, edición 1870, citado en Gema Garrido, “Las gramáticas de la Real Academia Española. Teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924) (Tesis doctoral Universidad de Salamanca, 2008), 34.

Legislar sobre la variación fonética tenía para los gramáticos colombianos una razón más amplia que el solo hecho de regular la producción fónica de los hablantes. Caro no perdía vista el valor estético-espiritual de tal producción, pero concordaba con Cuervo en que era más una cuestión de evitar la alteración fonética que llevaba a la fragmentación de la lengua. Esas ideas adquirieron mayor fundamento conforme la Ciencia del Lenguaje se convertía en el marco de referencia para estudiar el castellano en Colombia. No obstante, desde 1871 ya circulaban nociones sobre la importancia de la buena pronunciación al enseñar la lengua patria. En un informe enviado ese mismo año desde Alemania y publicado en *La Escuela Normal*, Eustacio Santamaría recomendó trabajar sobre el habla oral, tal como se hacía en las escuelas alemanas: “Si en nuestras escuelas se adoptara este sistema [el de pronunciar clara y distintamente los sonidos de la lengua], se eliminarían de nuestro lenguaje aquellas faltas que, en lo jeneral, no son sino de pronunciación [...] y la lengua se conservaría en todas su pureza, cosa que tiene más importancia de lo que parece.”⁷⁵⁰ Desde Estados Unidos, también se recibieron sugerencias, pero esta vez enfocadas en la necesidad de educar al maestro por ser el modelo a imitar: “En cuanto a pronunciación, lo único que tenemos que hacer es guardar a los educandos contra los provincialismos i expresiones vulgares que, como consecuencia natural del hábito, han pasado de la conversación familiar a la lectura.”⁷⁵¹ El informe, también recomendaba usar *El Arte de hablar en prosa y en verso* de José Gómez Hermosilla, una obra de consulta obligada en las escuelas españolas entre 1826 y 1835, dedicada a enseñar el arte de la retórica y que al parecer también circuló en algunas escuelas del país, según se lee en una relación de útiles remitidos a distintos Estados.⁷⁵² En vista de que el maestro era clave en la educación fonética de los estudiantes, el secretario de la Academia colombiana de la lengua, Rafael Pombo, quiso elevar a una instancia mayor el compromiso de las escuelas con la erradicación de los errores en el habla oral y convertirla en una política educativa.

Es tan importante el difundir en el país una *buena pronunciación* de la lengua nacional, que creemos que la Dirección jeneral de Instrucción pública primaria debería fijar aquélla como requisito adicional para la expedición de un diploma de maestro de escuela elemental o superior; y exigir su práctica constante como deber del maestro en el desempeño de su cargo sobre la conveniencia, transcendencia y facilidad de lograr dicha práctica.⁷⁵³

⁷⁵⁰ Eustacio Santamaría, “La Instrucción primaria en Alemania” *La Escuela Normal*, Tomo II, n° 30 (1871): 467-470, en especial 469.

⁷⁵¹ Carlos Bransby “Colejio de la Fayette, Easton-Virjina” *La Escuela Normal*, Tomo III, n°69 (1872) 130- 132, en especial 131.

⁷⁵² *La Escuela Normal*, Tomo VII, n° 275 (1876) 114-117.

⁷⁵³ *La Escuela Normal*, Tomo VI, n° 260 (1876) 409- 412, en especial 409. Énfasis en el original.

Adjunto a esta propuesta se hallaba un breve catálogo de “errores” de pronunciación tomado de las *Apuntaciones*, citado en páginas anteriores, para mostrar cómo el “vulgo” incurría en ellos y en qué regiones del país se solían escuchar. Y con el fin de indicar la existencia de una autoridad en la materia, se adicionó el referente normativo: “Significamos por *buen pronunciación* una no sólo exenta de los groseros trastrueques o supresiones de acentos i letras, i de los sonsonetes peculiares de esta o aquella sección, sino también una pronunciación completamente castellana por su constante distinción de la *c*, la *z* i la *s*, i [...] de la *b* i la *v*.”⁷⁵⁴ Las exigencias a los maestros y los estudiantes acerca de los usos correctos de la lengua hablada reafirmaban el hispanismo por medio, incluso, de lo más superficial, material y discreto de la lengua. Pero más que eso, pretendían institucionalizar una única forma de pronunciar el castellano. Tal forma invocaba el orden tanpreciado para Caro, pues sustraer, adicionar, trastocar, sustituir o reemplazar una pieza en la cadena hablada, equivalía a introducir el caos en la lengua, que reñía con el orden en el pensamiento y, en consecuencia, con el orden universal. En cambio, para Cuervo, esa forma contrarrestaba la alteración fonética y era la garantía para conseguir de la unión lingüística nacional.

Paralelo a la importancia de enseñar la buena pronunciación en las escuelas, que exigió la implementación de acciones correctivas apoyadas en la gramática normativa, corrió la necesidad de estudiar a profundidad el habla oral. En esto, España no era un buen referente dado su interés tardío y limitado de analizar el nivel fónico del castellano por fuera de la retórica y la métrica. En cambio, Cuervo y Caro mostraron notables avances apoyados por la Ciencia del Lenguaje y las Ciencias Fónicas. En las *Apuntaciones*, Cuervo registró el uso coloquial de la lengua hablada en las regiones colombianas y lo analizó comparativamente con otras variedades del español americano y peninsular para mostrar cómo se había originado el “desvío” y explicar por qué se consideraba así. La labor, por supuesto, exigía el análisis de las unidades fonéticas desde una perspectiva fisiológica y acústica desarrolladas por las ciencias fónicas. Entre tanto, Caro demostraba el dominio de estas ciencias en sus estudios del castellano que deseaba llevar a la perfección. En el *Manual de elocución o principios del arte de leer y recitar* (1881)⁷⁵⁵ introdujo un análisis de la elocución combinando aspectos de la Gramática General y las Ciencias Fónicas desde los

⁷⁵⁴ *La Escuela Normal*, Tomo VI, n° 260, (1876) 409- 412, en especial 410. Énfasis en el original.

⁷⁵⁵ El manual es uno de los trabajos inconclusos del autor. Apareció publicado en los *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia* con una indicación al final de que el trabajo continuaría. Pero esto nunca ocurrió.

que examinó, entre otros temas, las características de la voz, los rasgos acústicos y articulatorios de los fonemas, y los principios que rigen la acentuación.⁷⁵⁶

Estos análisis fonéticos y esquemas correctivos del castellano llegaron a la escuela a través de las clases de lectura y escritura en las que se aprendía a reconocer y producir los fonemas en correspondencia con las letras que los representaba. Por eso, además de la buena pronunciación, la ortografía constituyó un foco atencional en la construcción de los programas de español, tal como quedó consignado en el capítulo 3. La idea de los gramáticos colombianos era que a través de la forma escrita uniforme se controlaba la diversificación a la que tendía la lengua hablada. Enseñar las letras con sus sonidos, ponía en la consciencia del aprendiz la obligada correspondencia entre el signo y el sonido, por lo que el habla terminaría sometiéndose a las leyes escritas. Además, a largo plazo, la ortografía ayudaba a conservar el idioma, evitando la desaparición de vocablos. La prueba de ello, según Caro, es que “las lenguas habladas desaparecen más pronto que las escritas.”⁷⁵⁷

Planteada la necesidad de la ortografía para asegurar una buena pronunciación y la importancia de ambas al homogeneizar la producción de la lengua y unir lingüísticamente la nación, la cuestión fue qué sistema ortográfico seguir. Las reformas sobre la materia originadas en Chile a principios del siglo XIX, especialmente la de Andrés Bello,⁷⁵⁸ habían sido adoptadas por la intelectualidad colombiana, porque, políticamente, reflejaban una autonomía ganada tras las guerras de independencia y, pedagógicamente, facilitaban el aprendizaje de la representación gráfica del castellano, tan irregular y contradictoria, incluso en la misma España. A pesar de que la Academia española había decretado en 1844 el uso de un sistema ortográfico ajustado a un criterio etimológico, la escritura colombiana siguió rigiéndose por un sistema que empleaba *j* para representar el fonema /j/ (*lejislar, jeneral*), eliminando la escritura de *g*, al igual que *i* para

⁷⁵⁶ El exhaustivo análisis dividía el arte de la elocución en dos partes: la fonética *gramatical*, y la fonética *musical*. La primera comprendía la correcta pronunciación de las palabras y la puntuación. La segunda abarcaba la acentuación prosódica y uso de la cantidad silábica, y la entonación. Ver Miguel A. Caro, “Manual de elocución o principios del arte de leer y recitar” *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo II, abril (1881) 42-62, en especial 54.

⁷⁵⁷ Miguel A. Caro, “Reacción ortográfica” en *Miguel Antonio Caro. Obras completas*, Tomo III (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980 [1867]) 354- 373. 359.

⁷⁵⁸ Bajo el principio de equivalencia letra-sonido, la propuesta de Bello aspiraba a implantar en dos etapas innovaciones ortográficas sintetizadas así: primera etapa, 1. La *j* representa mejor que la *g* los sonidos en *ja, jo, ju, je, ji (jeneral)*; 2. La *z* representa mejor que *s* y *c* en *za, zo, zu, ze, zi* (la *c* para *ca, co, cu*); 3. Suprimir la *h* muda (*ombre*) y la *u* muda de *qu*. 4. Usar *i* en vez de *y* siempre que represente vocal (*rei*) y conjunción; y 5. Escribir *rr* siempre que se pronuncie la vibrante múltiple (*rrazón, alrededor*); segunda etapa: usar *q* en vez de *c*. (*qasa*) y suprimir *u* muda de *que, qui*. Ver Ángel Rosenblat, “Prólogo. Las ideas ortográficas de Bello” en *Obras completas Andrés Bello*, Tomo V (Caracas: La casa de Bello, 1981) IX- CXXXVIII, en especial XCIV.

representar el fonema /i/, tanto en final de palabra (*hai*) como en la conjunción copulativa (difícil *i* azarosa). Adicionalmente, utilizaba la escritura de *s* ante consonante (*espresar*) en vez de *x*.⁷⁵⁹

El uso de este sistema se convirtió en objeto de un debate político-lingüístico que duró más de 30 años, en el que participaron liberales y conservadores, algunos de ellos defensores de la norma académica española.⁷⁶⁰ La élite de los gramáticos pugnaba por instaurar esta norma aduciendo la superioridad de la razón etimológica ante la facilidad en el aprendizaje, dado que ceder a esa facilidad significaba “conceder a cada provincia y a cada individuo la libertad de ajustar la escritura a su manera especial de pronunciar, emancipándose de las leyes orgánicas del lenguaje.”⁷⁶¹ De nuevo, la figura de la autoridad, antes que arbitraria, se sustentó en la razón que combinaba la gramática normativa y la Ciencia del Lenguaje. El retorno a los preceptos ortográficos de la Academia sucedió durante el gobierno de Rafael Núñez, según se aprecia en la prensa educativa, cuyos artículos de los primeros meses de 1881 se redactaron con las innovaciones ortográficas americanas, mientras que los publicados en abril del mismo año, ya usaban la norma académica. En adelante, la escritura colombiana se caracterizó por acoger principios importados de España, aunque la pronunciación no se ajustara completamente a la representación escrita, porque al menos “la *c* antes de *e* y de *i*, y la *z* en todo caso representan el mismo sonido de la *s*.”⁷⁶² Así, pronunciar y escribir correctamente el castellano constituyó la base de la identidad colombiana, la ciudadanía ideal y la cohesión lingüística de la nación; uno de los rasgos más distintivos en relación con el caso mexicano que privilegió el procedimiento metodológico y a él sometió la enseñanza de la lengua.

Con el convencimiento de que el positivismo aplicado a la educación mexicana formaría ciudadanos con creencias basadas en la demostración científica, desterrando todo tipo de fantasía o dogma religioso, la élite de los llamados científicos introdujo en los programas escolares el método científico a partir del cual se organizaron las enseñanzas disciplinares. Lo que inició en la Escuela Nacional Preparatoria bajo la supervisión de un equipo docente leal a los principios

⁷⁵⁹ El autor de esta última reforma fue Francisco Puente con su obra *De la proposición, sus complementos i ortografía*, publicada en Valparaíso en 1835. Ver María Martínez, *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico* (Frankfurt: Peter Lang, 210), 185.

⁷⁶⁰ Pese a que hubo una tendencia a vincular la norma académica con el conservadurismo y las reformas americanas con el liberalismo, en realidad no existió una correlación determinante. Algunos liberales adoptaron la ortografía pura española, al tiempo que ciertos conservadores se decidieron por las innovaciones chilenas. Ver José Manuel Marroquín, “De la neografía en América y particularmente en Colombia” *Repertorio colombiano*, N° XII, (junio 1879): 403-425, en especial 423.

⁷⁶¹ Miguel A. Caro, “Reacción ortográfica” en *Miguel Antonio Caro. Obras completas*, Tomo III (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980 [1867]) 354- 373. 361.

⁷⁶² José Manuel Marroquín, *Tratados de ortología y ortografía de la Lengua Castellana* (Bogotá: Nueva York D. Appleton y Compañía, librería Americana, 1885), 2.

positivistas, posteriormente se amplió a las escuelas primarias, pero monitoreado por el Consejo Superior de Educación. Este cuerpo de distinguidos pedagogos e intelectuales de la época revisaba y verificaba que los contenidos y, especialmente, los métodos de los programas impartidos en todos los niveles educativos correspondieran con los fundamentos del modelo científico que guiaba a la nación. Justo Sierra, presidente del Consejo, subrayaba su relevancia por encima de cualquier otro componente de las asignaturas: "El nombre de una asignatura la designa su programa; denota los puntos de doctrina que en ella han de tocarse, mas el método constituye su parte verdaderamente educativa, y lo que metafóricamente pudiéramos llamar su alma."⁷⁶³

La unidad de la enseñanza nacional, según Sierra, se sostenía gracias al método que fomentaba, en esencia, el conocimiento a posteriori y los procesos inductivos, aplicables a todas las materias escolares, sin importar su naturaleza. En el área del lenguaje, los programas de francés, inglés, alemán e italiano, por ejemplo, indicaban cómo usar el método en cuestiones gramaticales:

El profesor se abstendrá sistemáticamente de toda enseñanza gramatical abstracta y en lo posible de la terminología y tecnicismo correspondientes. Las reglas indispensables y siempre elementales se inculcarán por medio de ejemplos adecuados y se preocupará que el alumno las infiera ellos.⁷⁶⁴

Partir de ejemplos para mostrar el comportamiento de la lengua era el proceso por el que el estudiante concluía las reglas gramaticales. En vez de memorizarlas, las sustraía de trozos discursivos que examinaba para hallar relaciones entre las unidades lingüísticas, sin acudir a las denominaciones propias de la gramática. Siguiendo este mismo procedimiento, también se señalaba que "no se enseñará á conjugar los verbos, sino a servirse adecuadamente de todos sus modos, tiempos, números y personas, según sea la idea que se trata de expresar y sus diversos matices."⁷⁶⁵ De nuevo, la clave estaba en la observación de las relaciones de las que era posible derivar reglas, leyes de conjugación. A ellas se llegaba por pura inducción.

Esto mismo buscaba la clase de castellano de la Preparatoria a partir de un programa diseñado para enseñar los contenidos gramaticales que se habían eliminado de la primaria. Sin embargo, por tratarse de la Lengua Nacional, la aplicación del método pareció agudizarse convirtiendo el programa en un escenario de debate sobre los alcances de los rigurosos

⁷⁶³ Justo Sierra, "Acta de la Sesión del Consejo Superior de Educación Pública celebrada el 5 de enero de 1905. *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo IV, n°2 (enero 1905) 298- 302, 299.

⁷⁶⁴ *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo I, n°5 (marzo 1903) 314.

⁷⁶⁵ *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo I, n°5 (marzo 1903) 315. Énfasis en el original.

procedimientos científicos. En 1904, el académico Rafael Ángel de la Peña presentó ante el Consejo Superior su programa de Lengua Nacional, siendo fuertemente criticado por no usar el método recomendado. De la Peña había presentado un extenso programa con ejercicios de lectura, de lengua y de gramática, enfatizando su carácter empírico y práctico por el tipo de prácticas planteadas al estudiante:

Los procedimientos, pues, que en cada lección práctica se observen, serán los siguientes: estudio detenido de hechos aislado del lenguaje; descubrimiento de sus accidentes y propiedades y de las circunstancias que en ellos concurren; clasificación de los hechos observados y analizados; observación de la coincidencia de dos ó más de ellos ó de las circunstancias que concurren en los mismos; generalización de tales coincidencias, presentada en forma de ley ó regla general.⁷⁶⁶

Sin duda, estas actividades seguían las concepciones spencerianas acerca de que “las reglas provienen de la práctica, y son los resultados de la inducción á los que llegamos después de una larga observación y comparación de los hechos.”⁷⁶⁷ Observación, inducción y generalización eran, grosso modo, los procedimientos característicos del método científico con los que el académico respaldó su propuesta. Por eso, de entrada, descartó la transmisión de reglas abstractas y, más bien, se basó en la realidad del lenguaje, es decir, en la materialidad de los hechos lingüísticos que ofrecían las clásicas y también las modernas obras literarias y filosóficas del castellano. Además, especificó cómo ciertos ejercicios atendían a la marcha analítico-sintética, propia del método moderno que, de hecho, ya se había adoptado para los procesos de lecto-escritura documentados en el capítulo cuatro. Los ejercicios de clasificación, por ejemplo, consistían en descomponer oraciones en proposiciones y en partes equivalentes a las distintas unidades (palabras, morfemas), examinar tales divisiones en función de procedimientos como la declinación y la conjugación, y, luego, reunir esos elementos divididos para formar nuevas palabras. En general, el programa estaba diseñado para que el estudiante alcanzara el conocimiento gramatical por sus propios razonamientos derivados de cálculos más simples sobre pequeñas unidades de la lengua y del uso real de los hablantes. Muchos de estos ejercicios eran parte de la sección práctica de la obra gramatical del mismo de la Peña, vistos en el capítulo anterior.

⁷⁶⁶ Rafael. A. de la Peña, “Método propuesto por la Comisión de textos y programas de la E. N. Preparatoria, al Consejo S. de Educación, para la enseñanza de la Lengua Española, en dicha escuela” *Boletín de Instrucción Pública* Tomo III, n°1 enero 1904): 215-229, en especial 219.

⁷⁶⁷ Spencer, *La educación intelectual, moral y física*, 129-130.

Pese a estas y otras especificaciones, el programa fue atacado por Balbino Dávalos y Ezequiel Chávez, miembros del Consejo y de firmes creencias positivistas, con el argumento de una aplicación parcial del método a la enseñanza de la Lengua Nacional. Tres puntos definieron el ataque. Primero, el dogmatismo albergado en la gramática ya desterrado de otras ciencias, no permitía refutación alguna frente a la idea de necesitar el conocimiento gramatical para hablar. Según Dávalos, la excesiva importancia otorgada a la gramática actualizaba la creencia de que sin ella era imposible expresar los pensamientos. Se desprende de ello la crítica a la intención de seguir operando con la Gramática General, cuyos principios ubicaban el lenguaje en el nivel del pensamiento y, por tanto, ajeno al mundo de las cosas. Resultaba imposible compaginar la abstracción de la naturaleza representativa del lenguaje con la concreción de los hechos del lenguaje sobre los que trabajaba el método científico. Para asegurar el aprendizaje de la lengua siguiendo los postulados del positivismo era preciso restar protagonismo a la gramática y subordinarla a la lengua.

Segundo, muy relacionado con el punto anterior, la exaltación de la gramática se traducía en la idea de que ésta era el fin del proceso de aprendizaje. Si bien era claro para de la Peña que el programa no iba de la gramática a la lengua, sino de los hechos del lenguaje a la gramática, la interpretación de Dávalos objetó que de igual forma el propósito de la asignatura era aprender la lengua nacional y no su gramática. Ni siquiera creía que la gramática pudiera entenderse como un medio para llegar a la lengua, porque entonces se iría de lo abstracto a lo concreto, invirtiendo el proceso del método científico. Para Dávalos ser fiel al método implicaba “ir de la lengua á la lengua por medio de la lengua.”⁷⁶⁸ Quería eliminar del programa el tipo de ejercicios que si bien empezaban por las palabras “concretas” terminaban en un análisis gramatical abstracto sobre su género (las que finalizan en *a*, o en *o*), y también ejercicios lexicográficos que iniciaban con definiciones como el sinónimo para entrar a examinar las palabras, lo que visiblemente contrariaba el proceso de ir de lo concreto a lo abstracto. Aunque Dávalos otorgaba valor al saber gramatical, pugnaba por esquivar de los niveles básicos de aprendizaje toda abstracción recurriendo a cualquier procedimiento metodológico que operara con lo concreto.

En la contienda por la comprensión de los conceptos desde el método en cuestión, Dávalos también increpó sutilmente las aseveraciones de Porfirio Parra porque, siendo este último parte del grupo de los científicos, defendió el programa presentado por de la Peña

⁷⁶⁸ Balbino Dávalos, “Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 21 de julio de 1904”, *Boletín de instrucción pública*, Tomo III, n°7 (septiembre 1904): 813-819, en especial 819.

amparado en la idea de que la gramática en efecto era un medio para “usar correcta y convenientemente las voces,”⁷⁶⁹ pues someterse a las reglas gramaticales para hablar bien no era más que “una de tantas fatalidades á que la Naturaleza nos condena.”⁷⁷⁰ Parra era conocido en el medio por ser un fiel seguidor del positivismo, pero en cuestiones de la lengua parecía declinar al concebir la necesidad de un habla normativa. Algo que acentuadamente contenía el programa del académico de la Peña, y por lo que también se censuró teniendo en cuenta que la Ciencia del Lenguaje, con su propio método científico, asumía el uso como el producto de la evolución de las lenguas, y por tanto el objeto para analizar, mas no como un objeto para normatizar.

Tercero, la fragmentación de la lengua en beneficio de la gramática, sacrificaba el plano semántico que es transversal al sistema lingüístico. La tendencia del programa a desvincular la gramática del estudio global de la lengua, según Dávalos, desembocaba en actividades que desconocían el sentido y privilegiaban el detalle gramatical. En este punto, Chávez se sumó a la discusión señalando cómo el análisis de los componentes ínfimos “hacen que los detalles de la lengua se expliquen no como una emanación de la lengua sino en sí mismos, sin trabazón ni enlace, como piedras hacinadas de un edificio demolido, no como lineamiento arquitectónico de una construcción visible.”⁷⁷¹ Al excluir el significado global del examen de las frases y priorizar, de sus componentes léxicos, la distinción de las vocales o la corrección de pronunciaciones por su “mala” acentuación, el programa de Lengua Nacional se concentraba en aspectos mecánicos que imposibilitaban crear y descubrir, al tiempo que marginaba lo fundamental en la comunicación: el sentido de la voces, afirmaba Chávez. Así, a cambio de la lengua invariable sobre la que operaba la Gramática General, se reclamó la enseñanza de la lengua viva, dinámica y cambiante, fundamental para entender las cuestiones gramaticales, de acuerdo con los postulados de la Ciencia del Lenguaje.

Exigir el análisis del sentido en la educación de la lengua concordaba con el nacimiento relativamente reciente de la semántica como disciplina lingüística con una descripción científica.⁷⁷² Lo que Karl Reisig instauró a principios del siglo XIX con el nombre de *semasiología*

⁷⁶⁹ Porfirio Parra, “Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 21 de julio de 1904”, *Boletín de instrucción pública*, Tomo III, n°7 (septiembre 1904): 813-819, en especial 817.

⁷⁷⁰ Parra, “Acta de la sesión”, 815.

⁷⁷¹ Ezequiel Chávez, “Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 28 de julio de 1904”, *Boletín de instrucción pública*, Tomo III, n°7 (septiembre 1904): 822-825, en especial 822.

⁷⁷² Aunque existe una amplia tradición de estudios sobre el significado iniciados en la filosofía griega y desarrollados otros en la época renacentista, es en el siglo XIX cuando se origina la perspectiva científica que convirtió la reflexión del sentido en una disciplina. Ver Jorge Fernández, “Breve historia de la semántica histórica”. *Interlingüística*, 17 (2007): 345-354 <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12963/1/2317212.pdf> (fecha de acceso, 13 de octubre de 2024).

-“ciencia dedicada a la investigación del significado léxico y los principios que rigen el desarrollo del significado en lecciones de lingüística latina”⁷⁷³-, continuó con los estudios de Michel Bréal sobre la *semántica*, un campo de investigación derivado del positivismo y las ciencias naturales destinado a analizar cómo la evolución del significado respondía a leyes estables, de la misma forma que lo hacían los cambios fonéticos tratados por la filología comparada. Este era todo un logro si se consideraba que el significado inasible y caótico, se convirtió en un conocimiento claro y previsible, gracias a la aplicación del método científico. Es probable que las innovaciones de la investigación sobre el significado no hubieran llegado a Dávalos y Chavéz directamente por la *semántica*, sino a través de las reflexiones sobre la utilidad del saber científico en las distintas áreas del conocimiento. Como quiera que sea, el cuestionamiento por el sentido lingüístico exhibió a la gramática como un contenido poco significativo al enseñar Lengua Nacional.

A pesar de la réplica en que de la Peña expresó sus argumentos a favor del valor de la gramática, apelando a los principios de la Gramática General y la Ciencia del Lenguaje en los que era experto, el programa se desaprobó quedando el Consejo a cargo de su reformulación orientada por Dávalos. De esta forma, el Estado-nación supervisó la enseñanza del castellano, asegurándose de que, ante todo, se aplicara el método científico para impedir que las abstracciones gramaticales se ubicaran por encima de los hechos del lenguaje y cuidar que el aprendizaje emergiera de la experiencia con la concreción de la lengua, es decir, con el habla. Desde aquí se entiende que el método fue el pilar de la educación nacional, porque sin él, el sistema de enseñanza carecía de propósito y se hundía el proyecto nacionalista de formar ciudadanos independientes, libres del dogma religioso y entusiastas de las verdades científicas.

Comentarios finales

La forma particular en que las naciones colombiana y mexicana entendieron la lengua y especialmente su uso, reflejó el fondo cultural y político sobre el que se construyó el nacionalismo. Más que adoptar la lengua castellana y su variedad peninsular como símbolo de la nación, se definió en cada país un tipo de castellano que circuló y se difundió a través del sistema escolar para formar los ciudadanos-hablantes ideales. A ese fin contribuyeron articuladamente las distintas asignaturas de los currículos escolares. De ellas, solo algunas fueron elegidas por la

⁷⁷³ María García, “Semántica, introducción historiográfica” *Res Diachronicae*, 1, 43 (2002) 410-414, especialmente 410. https://resdi.net/wp-content/uploads/2013/12/volumen-1-43_garcia_manga_mariadelcarmen.pdf (fecha de acceso: 13 de octubre de 2024).

misma élite para difundir, por un lado, los valores cívicos y morales propios de cada nación, y por el otro, los usos lingüísticos validados por la misma élite como rasgo identitario.

Las asignaturas de Castellano y Lengua Nacional operaron en consonancia con las finalidades de la nación. Esto significó, combinar la transmisión cultural con la formación intelectual. Los estudiantes recibieron enseñanzas de la lengua castellana filtradas por los proyectos nacionalistas y a través de esos modos de expresión autorizados se movilizaron los contenidos provenientes de un entorno sociocultural que respaldaba y explicaba tácitamente la razón de los contenidos disciplinares. En este sentido, el conocimiento que no era lingüístico se enseñó mediante análisis de frases, palabras, morfemas, letras e incluso fonemas propios del habla mexicana o colombiana, dando una idea del espíritu autóctono. La estructura interna de las asignaturas de lengua castellana obedeció, entonces, a las singularidades socioculturales, políticas y hasta religiosas, que incidieron en la configuración de un habla u otra.

Los usos correctos del habla colombiana no se entienden por fuera de las nociones del ciudadano virtuoso, respetuoso de la autoridad y creyente católico, ni alejados de las concepciones de lengua como sistema representativo del orden del pensamiento y conectado con el orden universal espiritual, y tampoco distanciados del propósito de evitar la fragmentación del castellano. Así mismo, los usos coloquiales del habla mexicana hallan su sentido en la idea del ciudadano libre de dogmas religiosos, leal al razonamiento científico y consciente de su historia, al igual que en la creencia de que la lengua castellana en suelo mexicano era algo muy diferente a lo que había llegado con los españoles en la conquista. De esta forma, las clases de castellano no se redujeron a enseñar únicamente el conocimiento lingüístico. Allí también se educaba para aprender a reconocer los símbolos nacionales y, en consecuencia, a despreciar todo aquello que se apartara del proyecto nacional, es decir, lo diferente. Al excluir de los programas nacionalistas las lenguas amerindias, estas quedaron eliminadas del sistema escolar al igual que sus hablantes, en el caso de Colombia. En México, por el contrario, ese hablante otro fue parte de la población que se educó en los usos del habla mexicana. Aun así, en ambos casos los símbolos nacionales solo se difundieron en lengua castellana quitando todo valor a las lenguas amerindias.

Finalmente, en la conformación y consolidación de la Gramática como disciplina escolar, que reúne a esas asignaturas de lengua castellana, lo que se ve es que el tiempo de maduración de la disciplina fue el tiempo que tardaron las naciones en ajustar los objetivos educativos a los propósitos de los proyectos nacionales. La institucionalización de esta disciplina estuvo

directamente vinculada a la consciencia de la élite intelectual que en un principio decidió que el castellano era la lengua unificadora. Sin embargo, conforme se comprendía el entorno cultural y político, se gestionaba el orden social y se apropiaban los avances en las Ciencias del Lenguaje, se iban acomodando las enseñanzas de la lengua, buscando afinar sus contenidos y sus metodologías para conseguir una absoluta coherencia entre lo que impartía la disciplina y el proyecto político.

Conclusiones

Parto de la Gramática escolar como el centro en el que confluyen las discusiones, decisiones, intereses, apropiaciones, políticas y procesos de formación de Estado-nación de dos países de América Latina que comparten una misma historia de conquista y colonización y que, por tanto, han mantenido “una larga tradición española principalmente expresada en instituciones formativas como el idioma español y la religión católica.”⁷⁷⁴ A ese espacio escolar llegaron de forma depurada los deseos de una élite intelectual y política interesada en llevar las naciones hacia el progreso, después de haber vivido un periodo de postindependencia caracterizado por la inestabilidad política y la búsqueda de la legitimidad de su soberanía. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, las élites colombiana y mexicana destinaron sus esfuerzos a seguir modernizando las naciones a través de sistemas educativos anclados al poder público y a las decisiones del Estado. De allí surgieron las dos disposiciones reglamentarias sobre la educación que marcaron, en los respectivos países, el inicio de una nueva era escolar: el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* de 1870 en Colombia y la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867* en México. En estas reformas emergió la Gramática escolar, objeto de esta investigación.

Trayectorias y carácter de la Gramática escolar

Como disciplina escolar, la gramática colombiana y mexicana evolucionaron de manera constante, adaptándose a los cambios del sistema educativo, que a su vez reflejaban las transformaciones permanentes de la nación. A lo largo de los 40 años abarcados por este estudio, la gramática se configuró, se transformó, se consolidó y volvió a cambiar, en un proceso continuo de ajuste y redefinición. Desde luego, no existe una coincidencia absoluta en el desarrollo de estas fases ni entre las modalidades que, sobre unas bases epistémicas comunes, tomó esta disciplina en ambos países. Cada contexto presentó sus particularidades en tiempos, intensidades, factores influyentes y desenvolvimientos de esta enseñanza propia de las escuelas. Aun así, al surgir y desplegarse ciertos marcos de pensamiento filosóficos, científicos y pedagógicos a nivel internacional, aparecieron procesos similares en los dos países que iniciaban su constitución como Estados- naciones. De ello se derivaron eventos también convergentes

⁷⁷⁴ Carlos Monsiváis, *Aires de familia, cultura y sociedad en América Latina* (México: Anagrama, 2001), 115.

que, para el caso de la gramática, incidieron en su evolución y culminaron en la institucionalización en el sistema educativo.

El surgimiento de esta disciplina en Colombia y México sucedió prácticamente al mismo tiempo, pero con distintas intensidades. En ambos países la asignatura emergió entre 1867 y 1870 durante la hegemonía liberal, en el marco de las reglamentaciones educativas ya mencionadas, y de la creación de las dos Escuelas de enseñanza secundaria: la Escuela de Literatura y Filosofía colombiana y la Escuela Nacional Preparatoria mexicana. En el currículo de las escuelas de ambos niveles figuró la Gramática como una asignatura independiente, con una estructura, contenidos y propósitos propios, apoyada en ciertos métodos pedagógicos. No obstante, en cada país, la configuración de la disciplina fue distinta.

En Colombia, puede asegurarse que se trató de un inicio sólido debido principalmente a tres factores: 1. La implementación oficial del método pestalozziano en las escuelas primarias con el que se abolió el modelo lancasteriano y con él los procesos de memorización y aprendizaje mecánico, dando paso a prácticas pedagógicas centradas en la experiencia del niño con los objetos y su capacidad para vincular las cosas con las palabras; 2. Los intentos de aplicar el modelo de Pestalozzi a la enseñanza de la Gramática, mucho antes de que su presencia en el sistema escolar fuera decretada por el Estado, lo cual anticipó los alcances del modelo en la enseñanza de elementos, reglas y funciones gramaticales. De allí surgió el “análisis lingüístico” como uno de los constituyentes internos que configuró la Gramática, según lo estipuló el Decreto de 1870; y 3. Ya en la enseñanza secundaria, la herencia que recibió la Escuela de Literatura y Filosofía de las instituciones de educación media enfocadas en una instrucción clásica que destacaba el valor de la gramática y del latín como lengua madre del castellano. Gracias a ello, la Gramática escolar de este nivel se configuró desde un inicio a la luz de su modelo, el latín, tomando de él parte del método de enseñanza que luego se ajustó a las particularidades gramaticales del castellano.

En contraste, lo que se ve en el contexto mexicano es que el inicio de la asignatura en cuestión fue endeble en la primaria y en la preparatoria. La explicación a ello se encuentra en la implementación tardía del modelo pestalozziano en las aulas de primeras letras, -en relación con aplicación temprana del modelo en Colombia- y en el poco protagonismo que tuvo la Gramática en la Escuela Nacional Preparatoria. Si bien en el medio escolar se discutía desde 1870 sobre las ventajas de la pedagogía pestalozziana, esta solo fue implementada sistemáticamente en las escuelas a partir de la última década del siglo XIX. Previo a ello, los contenidos de las materias

se dictaron bajo el modelo lancasteriano, un modelo que para 1867 ya era decadente. De modo que la Gramática escolar en primaria emergió vinculada a un modelo obsoleto, para la época, porque promovía la memorización y la repetición, justamente los procesos que los pedagogos querían eliminar de la enseñanza de la Gramática y de las demás materias escolares. Entre tanto, en la preparatoria, la arrolladora presencia de las ciencias opacó el valor de la Gramática en tanto se consideraba de baja utilidad para formar los profesionales de una sociedad en búsqueda del progreso industrial. Sin duda, la Escuela Preparatoria significó desde el inicio un gran avance para la educación en México, pero en ello no tuvo mayor participación la Gramática por estar ligada a las humanidades y a los estudios clásicos tan desprestigiados frente a la novedad de los contenidos científicos. Y aunque nunca salió del currículo, tampoco destacó como asignatura “preparatoria”.

Con las reformas educativas vinieron las transformaciones de la Gramática que, al igual que sus inicios, fueron disímiles entre Colombia y México. Aquí, el caso mexicano fue especial por la introducción de un cambio dramático que llevó a la disciplina a consolidarse en pocos años. El tránsito de la Gramática a la Lengua Nacional, sucedido en la última década del siglo XIX, significó la renovación de la disciplina, porque bajo la nueva denominación cambiaron los contenidos y se introdujo la pedagogía pestalozziana. Esto mismo aplicó para el nivel preparatorio, pero en vez del método de Pestalozzi se reforzó el método científico con el que venía operando parcialmente. A partir de esta transformación, y de otras pequeñas que le sucedieron, se definió el contenido de la asignatura, que ahora sí resultaba útil, y se afinó la implementación del método, apoyada por el uso de textos escolares diseñados cuidadosamente para enseñar los elementos gramaticales del castellano desde la educación intuitiva, una de las vertientes del método de Pestalozzi. Esta nueva organización de la estructura disciplinar dio como resultado la rápida consolidación de la asignatura, entendida como la fase de mayor estabilidad y coherencia entre los objetivos de la disciplina y los intereses de la nación.

A este punto también llegó rápidamente la Gramática colombiana favorecida por un inicio consistente que aseguró su permanencia en el sistema escolar, prácticamente sin cambios, hasta la reforma de 1886 impulsada por el gobierno conservador de la Regeneración. Esta reforma reforzó el carácter normativo de la gramática y le adicionó un enfoque correctivo. El método pestalozziano se mantuvo vigente, pero con el añadido de la instrucción subjetiva reflejada, al menos, en el libro de lectura y escritura de César Baquero recomendado para uso de las escuelas. Con esto se le dio un nuevo enfoque a la Gramática, más ajustado a los objetivos

de la nación interesada en fundar la identidad nacional en el uso correcto de la lengua patria y el valor de la autoridad -de la ciencia y de la religión- que se validó en parte mediante la instrucción subjetiva. Así, la primera transformación de la asignatura en el nivel de primaria también significó su consolidación, tal como sucedió en el caso mexicano. En cuanto a la Gramática del nivel de la Escuela de Literatura y Filosofía, hubo cambios sutiles pero importantes que posicionaron la asignatura como un requisito indispensable de la educación profesional. De modo que, para las dos últimas décadas del siglo XIX, la Gramática en este nivel ya estaba institucionalizada y gozaba de un prestigio casi irrefutable.

En este comportamiento cronológico de la disciplina en cada país hubo periodos de menor intensidad y también de auge, coincidentes, estos últimos, con acontecimientos políticos y pedagógicos. En Colombia, el auge de la Gramática escolar ocurrió en los últimos 30 años del siglo XIX, con la reforma educativa de 1870 del gobierno liberal y la entrada del Regeneracionismo. Desde su configuración hasta su consolidación la Gramática se posicionó como una disciplina escolar primordial en la formación de los estudiantes, dado que en ella se concentraron gran parte de los procesos de alfabetización y de la enseñanza del pensamiento razonado por la vía del análisis gramatical. De esto se deduce el acuerdo entre miembros del partido liberal y conservador acerca de educar en el buen uso razonado del castellano como rasgo identitario de los futuros ciudadanos. En otras palabras, la Gramática trascendió las diferencias políticas al ser considerada un saber esencial para la infancia, lo cual aseguró su permanencia en la escuela. Por supuesto, lo propio aplicó para los niveles de primaria y no tanto para la secundaria, pues en ese nivel la disputa por los conocimientos (humanidades o ciencias) que eran convenientes para la educación profesional, sí revelaron dichas diferencias políticas. Aún así, para algunos liberales esta disciplina tenía la importancia que los conservadores le otorgaban, por lo que apoyaron su presencia en los planes de estudio. En cuanto al periodo de menor intensidad, este se halla en los primeros años del siglo XX; años caracterizados por la recuperación del horizonte educativo después de la Guerra de los Mil Días (1899-1902) y por una transformación en 1904 que integró los contenidos gramaticales a la asignatura de Lectura, convirtiendo la gramática en un saber aún más elemental.

Caso diferente fue el de México, en el que la menor actividad de la disciplina transcurrió durante los primeros 20 años de este estudio, es decir, en el momento de su emergencia. En cambio, el apogeo se vivió en la última década del siglo XIX y la primera del XX. Allí, fueron relevantes los eventos pedagógicos y no tanto los políticos, dada la continuidad del Porfiriato

hasta 1910. La reforma educativa de 1888 y los Congresos de Instrucción Pública llenaron de contenido político la asignatura al nombrarla Lengua Nacional, alcanzando ahí el punto de mayor relevancia durante su trayectoria en los niveles de primaria y secundaria. Fue en esta época cuando las ideas del liberalismo sobre la soberanía nacional cristalizaron y se expresaron oficialmente en la elección de una variedad propia del castellano, independiente del castellano peninsular, que adquirió el nombre de Lengua Nacional en las escuelas y por medio de la cual se buscó transmitir la autoctonía mexicana.

Pese a las diferencias en la trayectoria de la Gramática, tanto en México como en Colombia, las transformaciones de la disciplina sucedieron en lapsos de 20, 10 o 5 años, tiempos acelerados si se tiene en cuenta que, según André Chervel, 30, 40, 50 años de enseñanza e incluso más, se requieren para apreciar la posible generalización de las innovaciones pedagógicas.⁷⁷⁵ Es probable que los cortos tiempos obedecieran a la urgencia de ajustar los objetivos escolares a los intereses del Estado-nación, planteados por una élite que enfrentaba la construcción de la nación y con ello la identidad nacional. Al proponerse la lengua castellana como símbolo nacional, cada reforma educativa en ambos países procuró amoldar la estructura de la asignatura en función de las ideas de orden y progreso forjadas por los intelectuales políticos en el poder. De allí que la asignatura fuera tan cambiante, pues en 40 años pasó al menos por cuatro reformas importantes que modificaron en algo sus objetivos. Puede que su principal propósito de enseñar el castellano se mantuviera, pero claramente cada reforma exigió nuevas metas a la disciplina, como profundizar la corrección de la lengua, en el caso colombiano, o ajustar las enseñanzas al método científico, en el caso mexicano.

Sin embargo, hay que recordar que si bien la Gramática escolar estuvo sujeta al vaivén de la élite política, aquella era autónoma e independiente en el sentido de crear sus propios contenidos y adoptar el método más conveniente para la enseñanza. En esto coincidieron los casos colombiano y mexicano al definir unos constituyentes internos de la disciplina, única y exclusivamente destinados para la población estudiantil. Al estar inscritos en el sistema educativo, los contenidos se diseñaron según la distribución de los niveles escolares y las necesidades de los estudiantes. La asignatura, que en ciertos momentos tomó distintos nombres según el nivel de escolaridad, delimitó sus propios objetivos y problemáticas, diferenciándose de las demás asignaturas del currículo y definiendo el área del conocimiento para trabajar. A este

⁷⁷⁵ André Chervel, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de educación* 295 (1991): 59-111, en especial 83.

respecto, debe puntualizarse que las escuelas colombianas y mexicanas tendieron a ampliar el campo de la Gramática incluyendo enseñanzas que antaño constituían una asignatura independiente. Así, para inicios del siglo XX la disciplina ya había integrado los procesos de lectura y escritura, convirtiéndose en un conocimiento imprescindible para la educación de las sociedades modernas. Con esto se entiende, en el caso mexicano, que pese a los detractores que pudo tener la Gramática, porque ella se reducía a la enseñanza de las reglas abstractas de la lengua, esta se conservó como un saber necesario al tornarse más práctico y útil para los estudiantes en su vida cotidiana. Antes que reglas gramaticales, leer y escribir se constituyeron en los aprendizajes lingüísticos más valiosos, precisamente por ser de utilidad en el “saber vivir” del que hablaba Herbert Spencer.

La autonomía de la Gramática escolar también se reflejó en la apropiación del método pestalozziano usado para enseñar lectura y escritura. Apropiarse del método fue un rasgo compartido entre Colombia y México y, de hecho, es una de las razones que ha justificado el presente estudio de esta disciplina desde los planteamientos de la educación comparada. Si bien se trató de un modelo pedagógico importado de los mismos escenarios académicos y pedagógicos de Europa y Estados Unidos, la adopción de los principios de Pestalozzi sucedió de una manera distinta en cada país, debido a las diversas traducciones y vías de introducción del método a los escenarios pedagógicos, así como a las prácticas educativas desarrolladas en los contextos locales. Ello desembocó en las diferentes comprensiones del modelo y su disímil aplicación al enseñar la Gramática. Mientras en México se privilegió una versión alemana que orientó la implementación del método hacia la enseñanza intuitiva y la exploración de los sentidos, en Colombia se adoptó principalmente la vertiente norteamericana que enfatizaba en las Lecciones de cosas, es decir, en la acción de los objetos sobre la percepción del aprendiz. Aquí, el caso de Colombia presenta una particular complejidad al incluir la instrucción subjetiva a los procedimientos del método pestalozziano, la cual le reconocía al niño ciertas facultades derivadas de las operaciones internas de su mente. La distinta apropiación del método en cada caso provocó efectos disímiles en la educación lingüística. Si en las escuelas colombianas se reforzó la enseñanza del conocimiento gramatical como única ruta hacia el dominio de la lengua, siendo este la prueba del perfeccionamiento del espíritu, las escuelas mexicanas fortalecieron su visión práctica sobre el aprendizaje de la lengua, asegurando su dominio simplemente por el uso, y no por el reconocimiento de estructuras gramaticales. Entonces, si la adopción del método pestalozziano fue un rasgo común de los dos países, la interpretación y la implementación para enseñar el castellano constituyeron su diferencia.

Con la introducción del método en las escuelas primarias se modernizó la pedagogía de la lengua al seguir el proceso que iba de las cosas a las palabras, proceso que se reflejó en los libros de textos que se utilizaron para impartir clases de lectura y escritura. Tanto en Colombia como en México el empleo de los libros definió la ruta de enseñanza de las pequeñas unidades de la lengua y su organización en unidades más grandes, necesarias para entender en un nivel muy básico cómo funciona la estructura de la lengua. En estos términos, los libros de lectura y escritura fueron a la vez obras gramaticales fundamentales para transmitir nociones gramaticales e iniciar a los niños en los cálculos abstractos de la lengua.

Desde luego, el grado de abstracción fue diferente en cada país, dado que dependió del tipo de apropiación del método pestalozziano. Las Lecciones de cosas en Colombia, reformuladas con la instrucción subjetiva, basaron el aprendizaje de la lectura y la escritura en la sílaba como principal unidad de análisis, destacando de ella su aspecto sonoro y dejando al razonamiento deductivo del niño las posibles combinaciones silábicas, según las reglas combinatorias propias de la lengua castellana. Entre tanto, la instrucción intuitiva que se adoptó en México vio en el fonema la unidad que permitía activar los sentidos de los aprendices, dado su nivel de concreción. Enseñar a leer y escribir valiéndose de la materialidad del sonido de las letras, significó la aproximación más clara al mundo de las cosas, haciendo tangible la abstracción representada por los signos lingüísticos. Así, lo que revela la implementación del modelo de Pestalozzi en los procesos de lectura y escritura es la adopción de versiones que resultaron convenientes para robustecer y respaldar las ideas sobre el lenguaje y su enseñanza. Dicho de otro modo, las apropiaciones del modelo en cada contexto fueron plenamente coherentes con la intención de consolidar el carácter particular que se buscaba imprimir a la Gramática escolar; pero esto solo ocurrió porque el modelo y sus versiones se ajustaron a los objetivos escolares de enseñar un tipo de castellano y de cierto modo. De lo anterior se desprende el hecho innegable de que el desarrollo y consolidación de la Gramática escolar estuvieron directamente vinculados a la implementación del método pestalozziano. El método renovó los procesos pedagógicos de la enseñanza de la Gramática y contribuyó a conservar las abstracciones de la lengua en los niveles de primaria en el caso colombiano, mientras que en el caso mexicano fortaleció el carácter práctico de las enseñanzas del castellano, desplazando las abstracciones a los niveles de secundaria.

En cuanto a la Gramática escolar de la enseñanza media, fue rasgo distintivo de la Escuela Preparatoria mexicana emplear el método científico positivista para resolver el problema que

significaba enfrentar a los estudiantes a un conocimiento abstracto sin partir de él. El método condujo la enseñanza gramatical a valerse de los hechos del lenguaje cuyo análisis inferencial terminaba en el establecimiento de las reglas gramaticales. Con ello, invirtió los valores dando más importancia al uso de la lengua que a sus reglas, antiguamente protagonistas en el aprendizaje de los idiomas. Así mismo, legitimó el uso del castellano mexicano al anclarlo a las producciones literarias nacionales que sirvieron de modelo para el análisis de los hechos del lenguaje. Caso contrario fue el de la Escuela de Literatura y Filosofía colombiana en la que se conservó el método de enseñar las reglas gramaticales, heredado del latín, tomando como referente la tradición literaria clásica en la que se hallaban ejemplos del uso depurado y “correcto” de la lengua. No obstante, debe advertirse que desde la instrucción del latín, enseñado en español, hubo una intención de incorporar a la educación del castellano modernos procedimientos de análisis lingüísticos basados en la lógica que siguen las lenguas para ordenar internamente sus elementos y en cuadros comparativos que mostraban cómo operaban las estructuras del castellano a partir de la organización estructural de la lengua latina y cómo había evolucionado hasta llegar a definir su estructura actual.

Estos procedimientos seguidos por ambas Escuelas, la mexicana y la colombiana, fueron constitutivos de las obras gramaticales utilizadas en la enseñanza del castellano, y del latín en el caso colombiano. Al igual que en la primaria, estos libros implantaron la didáctica lingüística mediante procedimientos analíticos innovadores y útiles para la explicación teórica y el ejercicio práctico de la lengua; ejercicio que en sí ya era novedoso dentro la metodología de la enseñanza de los idiomas por promover estudios detallados de la estructura gramatical y fonética de las lenguas, inspirados en los principios comparativos e históricos de la Ciencia del Lenguaje.

Según lo anterior, es indudable la relevancia de los libros de texto y obras gramaticales en el desarrollo y consolidación de la Gramática escolar, al definir las pautas de enseñanza del castellano apoyadas en métodos científicos y respaldadas por marcos epistemológicos modernos, como la Ciencia del Lenguaje o las Ciencias Fónicas. Visto de otro modo, los libros fueron importantes porque convirtieron el análisis inferencial y gramatical en el método de enseñanza del castellano, y al ser libros elaborados exclusivamente para la disciplina de Gramática escolar, se comprueba la tesis de Chervel: “La propia Gramática escolar no es sino un método

pedagógico que permite aprender [...] el análisis gramatical, un método pedagógico que permite asimilar la gramática.”⁷⁷⁶

Hasta aquí, dos grandes conclusiones pueden plantearse. Primera, en el contexto colombiano nunca hubo duda sobre el valor de la gramática en la escuela. Esto aseguró su permanencia en el sistema educativo como uno de los principales saberes en la formación de los ciudadanos, trascendiendo las reformas impulsadas por un partido político u otro y definiendo su trayectoria y rápida consolidación. Pero pedagógicamente, esa permanencia provino de la garantía que ofreció el análisis gramatical, el de los elementos constitutivos de la lengua abstracta, en la comprensión de las abstracciones lingüísticas y también de la seguridad de que el niño contaba con facultades que le permitían entender tales abstracciones. Entre tanto, en el contexto mexicano, la idea de que la Gramática escolar carecía de utilidad restó importancia a la asignatura y la relegó a un segundo plano sin llegar a desaparecer. Y solo hasta el momento en que se reconfiguró metodológicamente, mediante la implementación de procedimientos analíticos inferenciales y funcionales fundamentados en los hechos del lenguaje, logró posicionarse en los currículos escolares, redistribuir sus contenidos dejando las reglas abstractas para el nivel de la preparatoria, adquirir el valor de utilidad y consolidarse.

En suma, que la Gramática escolar lograra consolidarse en ambos países dependió pedagógicamente del tipo de análisis lingüístico que se promovió en cada país: gramatical y lógico en el caso de Colombia e inferencial y funcional en el caso mexicano. Estos análisis, además, ayudaron a fijar el carácter particular y diferenciado de la Gramática, del que se desprende la segunda gran conclusión. La diferencia más notable entre Colombia y México se halla justamente en la naturaleza que adquirió la Gramática escolar. Si en las escuelas colombianas se enseñó una gramática del uso correcto y depurado del castellano, en las escuelas mexicanas los estudiantes aprendieron una gramática de uso práctico. Desde luego, estas formulaciones se relacionan con eventos y desarrollos políticos y científicos externos al escenario escolar.

Influencias y escenarios nacionales

Más allá del ámbito puramente educativo, pensar la gramática como enseñanza escolar surgió de los intereses políticos de la intelectualidad que lideró cada proyecto de nación. Los gramáticos colombianos y los pedagogos científicos mexicanos, que también pertenecieron a la

⁷⁷⁶ Chervel, “Historia de las disciplinas”, 65.

clase política, plasmaron en el sistema escolar sus concepciones sobre cómo formar una ciudadanía y progresar con base en los conocimientos que dominaban. Ante el reto de construir la nación, estas élites armaron sus proyectos nacionalistas apoyándose en la escolarización, y allí principalmente sobre la base de la lengua castellana. De ello derivó la necesidad de legislarla, creando políticas lingüísticas en favor de su difusión en todo el territorio nacional y a través del sistema escolar. Implantar el castellano como única lengua de la nación constituyó uno de los objetivos compartidos por la élite de ambos países. No obstante, hubo razonamientos diferenciados sobre el significado simbólico del castellano, las nociones del uso lingüístico, el valor de los dialectos frente a la lengua nacional y, desde luego, la importancia otorgada a la gramática en los proyectos nacionales.

Fue claro, en el caso colombiano, que los gramáticos planificaron el futuro de la nación fundamentados en el saber sobre la lengua. Pero, hay que precisar que el asunto no consistió en ejercer un poder sobre la población aprovechando la indudable erudición en el campo lingüístico. Más bien, fue el significado de la lengua y la observación de su funcionamiento y evolución lo que les permitió instaurar el conocimiento gramatical como base del orden social y motor del progreso, al igual que definir las prioridades al formar ciudadanos racionales y con capacidad para autogobernarse. En la medida en que un individuo comprendía la estructura ordenada de la lengua estaba capacitado para entender el orden de la naturaleza y, por ende, el orden y la jerarquía social. Fundar sobre la gramática la idea de la nación moderna y civilizada implicó el diseño de programas nacionalistas cuyo centro fueron las políticas lingüísticas destinadas a instruir a la población en el castellano, atendiendo a las reglas que dictaba la lógica organizativa de las lenguas. En este sentido, el objetivo no consistió simplemente en enseñar castellano, sino en enseñar a razonar a través él.

Para los pedagogos científicos mexicanos, en cambio, el valor de la lengua castellana residió en su capacidad de unir las regiones del país, dada la notable pluralidad lingüística y la heterogeneidad poblacional consideradas desde un inicio como un obstáculo para el progreso de la nación. Si bien en el periodo estudiado no se adelantaron como tal procesos de castellanización, sí hubo intenciones claras de difundir esta lengua mediante el sistema educativo que en gran medida tenía presencia en todo el territorio nacional. El problema que resolvía el castellano era el de la comunicación, razón por la cual las políticas de la lengua se dirigieron a expandirlo en todas las poblaciones sin importar sus preferencias lingüísticas. Sin embargo, al estar en medio de la fabricación del sentimiento nacionalista que buscaba una correspondencia

identitaria entre los ciudadanos y la lengua castellana, lo que se difundió no fue el castellano, sino la lengua nacional. Con ese objetivo y atendiendo a los principios del método científico sobre el que se fundó el progreso, los pedagogos científicos se encargaron de operativizar la enseñanza de la lengua nacional, promoviendo su valor práctico antes que las complejidades abstractas de las reglas gramaticales. Desde esta perspectiva, la enseñanza del castellano se vinculó en ambos países con la solución de problemáticas diferentes: la falta de una estructura de pensamiento ordenada en el caso colombiano y la incomunicación en el caso mexicano. Por esta vía se explica el carácter que adquirió la Gramática escolar en ambos países. El orden en el pensamiento expresado en fórmulas lingüísticas correctas dio lugar a la Gramática del uso correcto que se enseñó en las escuelas colombianas, mientras que la necesidad del entendimiento bajo la misma lengua fue lo que motivó la configuración de una Gramática de uso práctico en el sistema escolar mexicano.

La enseñanza del castellano corrió en paralelo con la formación integral del ciudadano, también a cargo de las escuelas. Por eso la élite de ambos países diseñó currículos para las instituciones educativas en línea con los propósitos de la nación. De esos currículos destacaron ciertas asignaturas cuyos contenidos resultaban esenciales para fomentar afectos por los valores nacionalistas. Aquí, naturalmente se halla una diferencia porque cada nación tuvo su propio proyecto y su propia noción de ciudadano ideal. Los currículos mexicanos buscaron crear un ciudadano conectado con las costumbres, tradiciones y procesos históricos por lo que subrayaron la importancia de la Literatura y la Historia. Mientras tanto, los currículos colombianos enfatizaron en la enseñanza de la Literatura y la Gramática porque sobre el conocimiento de las letras castellanas se podían formar ciudadanos virtuosos. No en vano la elite de gramáticos promovió la llamada *nacionalidad literaria* asociada a la lengua, la tradición y la religión, compartida con España.

En relación con la formación ciudadana debe anotarse que la diferencia provino de los partidos políticos que dirigieron el rumbo de las naciones. En México, los ideales del liberalismo, instalado en el poder de forma continuada sin dar cabida a propuestas conservadoras, se emplearon como base para formar una ciudadanía orientada hacia la libertad y el razonamiento científico, con el objetivo de impulsar el progreso material del país. Al adoptar los principios del positivismo comtiano y spenceriano, se buscó que el ciudadano fuera conducido por sus propios descubrimientos y deducciones sobre los elementos de su entorno. Lejos de legitimar una autoridad, la meta fue promover un método que incentivara la libertad del individuo en las

formas de conocer. No sucedió lo mismo en Colombia donde la hegemonía conservadora sujetó la voluntad del individuo a la autoridad divina. Aunque la educación moral, que tuvo gran relevancia durante la Regeneración, estimuló el autogobierno, siempre privilegió la obediencia a una autoridad que, en opinión de los gramáticos, guiaba el comportamiento de los ciudadanos hacia fines nobles y espirituales que hicieran contrapeso a los objetivos materialistas instaurados por los liberales diez años atrás. Los conservadores católicos regeneracionistas idearon, así, un ciudadano virtuoso con cualidades espirituales que debían superar el plano puramente material. Así, las finalidades ciudadanas de cada país apuntaron a lugares prácticamente opuestos (autonomía/ obediencia y civilidad/ religiosidad) que se reflejaron en el modo de comprender el castellano y, especialmente, en el uso de la lengua.

El fomento de la libertad del individuo que se impulsó en el contexto mexicano se extendió al plano de la lengua, promoviendo un uso independiente y autónomo de la lengua heredada de España. Por eso el proyecto nacionalista creó una identidad lingüística a partir de una variedad propia del castellano que combinaba elementos ya mexicanizados de la lengua castellana traída directamente España y modos de expresión autóctonos. Los usos del español mexicano fueron una declaración fina y sutil de la independencia del legado español, pues en el plano político ya se había proclamado la autonomía a través de la separación de la Iglesia y el Estado, y el retiro del poder clerical sobre los asuntos de la educación. En el plano cultural, la independencia se tradujo en lo que la élite impulsó como mestizaje, un tipo de mezcla racial y cultural que contó con el respaldo de los planteamientos evolucionistas del positivismo. Al regresar al uso de la lengua, lo que se observa es precisamente un uso mestizo, único y propio de México que se promocionó en las escuelas mediante las asignaturas de Literatura y Lengua Nacional. A las formas cultas del español peninsular se opusieron las formas populares, o sea, el habla mestiza que se usó en las aulas para enseñar la gramática de la lengua nacional.

Acerca de esta identidad mestiza, es preciso señalar que si bien el habla popular recogió buena parte de los usos regionales, con lo que más o menos se logró unir a la nación, de todos modos mantuvo la diferencia con respecto a los “otros” modos de expresión pertenecientes a las lenguas “otras”. Los usos mestizos consideraron elementos lingüísticos populares de las regiones, pero no elementos tomados directamente de lenguas ajenas al castellano, del mismo modo que lo mestizo involucró rasgos indígenas, pero solo de los antepasados. Por eso, aunque el mestizaje pudo leerse como un intento de integración de los pueblos indígenas al proyecto de

la nación, en realidad fue un recurso que acentuó las diferencias cuya manifestación en el campo lingüístico significó el desprecio por las lenguas amerindias.

En relación con el uso del castellano, el caso colombiano contrasta con el mexicano, pues allí lo que se promovió fue el uso castizo de la lengua. El hispanismo acentuado al que tendieron los gramáticos se plasmó en la normatividad que rigió el habla y en los referentes de la literatura clásica que se utilizaron para dar cuenta de los usos correctos, cultos y depurados. Diferente al contexto mexicano donde se rechazó la herencia española, en Colombia se acogió ese legado y, de hecho, constituyó la base de la identidad nacional. La identificación con el legado español también repercutió en la manera de entender la lengua castellana en la que confluyeron la "pureza" recibida de la tradición clásica literaria y un valor espiritual inspirado en las creencias de la religión católica de los gramáticos. En estos términos, hablar el castellano implicó identificarse con un pasado ajeno, pero civilizado y reconocer la agencia de la divina Providencia en las formas de habla más puras y sofisticadas de la lengua. Por eso, en el periodo de la Regeneración, se restituyó a la Iglesia el poder que se le había quitado durante la hegemonía liberal, renovando la relación con el Estado y entregando la educación a la administración del clero.

La variedad lingüística que se difundió en las escuelas colombianas, desde luego se correspondió con esa concepción del castellano y no pudo ser otra sino aquella que remitía a la corrección. Lo que lingüísticamente se ubicó por fuera de esta variedad se sancionó y se intentó corregir a través de la política de la lengua que circuló en el sistema educativo. Al igual que en el caso mexicano, desde esta variedad se trazaron diferencias con los hablantes "otros" y con las lenguas "otras", solo que aquí, en el contexto colombiano, la diferencia tuvo un rango más amplio, pues además de los hablantes de las lenguas amerindias también se despreciaron los hablantes de los dialectos regionales, lo que quería decir que la variedad culta únicamente operó en el centro, la capital de la nación.

Ahora bien, la corrección no se desligó de la autoridad encargada de vigilar que los usos apropiados fueran un hecho. Durante la Regeneración, la autoridad fue una noción que circuló ampliamente por los distintos escenarios políticos y educativos bajo la figura de la autoridad moral procedente de la religión católica. En el ámbito específico de la lengua esa figura adquirió múltiples formas, pero la más importante fue la autoridad científica porque ofreció los argumentos para aludir a una autoridad razonada, no arbitraria. De este modo, el uso correcto estuvo bajo la supervisión de las leyes del lenguaje dictadas por la Gramática General y Razonada

y reforzadas por la Ciencia del Lenguaje. Varias razones explicaron la necesidad de la perfección en la producción de la lengua, pero la que contó con mayor validez fue la de evitar la fragmentación del español. De allí que la vigilancia sobre la lengua enfatizara en la buena pronunciación dado que era en las desviaciones fonéticas donde iniciaba dicha fragmentación. Esas vigilancias en la producción del lenguaje constituyeron un argumento más por el que la Gramática escolar adquirió el carácter de uso correcto.

Resta mencionar en estas conclusiones, las grandes influencias que recibió la Gramática escolar de los marcos epistemológicos del lenguaje apropiados por el grupo de intelectuales de cada país. El paradigma que predominó en los dos casos fue el de la Ciencia del Lenguaje. Este llegó a México en la primera mitad del siglo XIX y se usó para examinar comparativamente las lenguas amerindias mexicanas. Los intelectuales interesados en las cuestiones del lenguaje también usaron este enfoque para adelantar algunos estudios en el Español. En Colombia, la adopción del paradigma sucedió en 1870, luego de la pugna académica que resultó a favor de las nuevas investigaciones lingüísticas. Allí, la Ciencia del Lenguaje definió la perspectiva del análisis del español. Sin embargo, y a pesar de que la Gramática General y Razonada fue desplazada por la Filología comparada, en Colombia y en México se mantuvo, metodológicamente, para pensar las lenguas en sus niveles más abstractos y, políticamente, para respaldar, en parte, las decisiones sobre la lengua y la variedad de lengua que representarían las naciones.

Hubo, pues, una oscilación entre un paradigma nuevo y otro “viejo” que alcanzó indirectamente la enseñanza del castellano en los dos países. El análisis lingüístico que se promovió en las escuelas colombianas se fundamentó en los principios de la Gramática General, mientras que la Ciencia del Lenguaje y otras ciencias derivadas como la Ciencias Fónicas sirvieron para validar los procedimientos pedagógicos consignados en los libros de texto de primaria y secundaria usados para enseñar gramática. Lo mismo sucedió en caso el mexicano con la salvedad de que la Gramática General tuvo menos protagonismo ante la arrolladora visibilidad que tuvo la Ciencia del Lenguaje por estar directamente conectada con los principios del método científico positivista. No se puede obviar, por tanto, un marco común de pensamiento sobre la lengua en el que los intelectuales se inscribieron y desde el cual concibieron el tipo de gramática que se impartiría en las aulas de clase, pese a que los destinos de la Gramática escolar tomaran rumbos distintos. Que en México la asignatura se llamara “Lengua Nacional” fue el resultado, primero, de elegir al castellano como lengua de la nación y, segundo, de decidir

que el tipo de castellano sería el mexicano. Ambas conclusiones fueron respaldadas por argumentos tanto de la Gramática General y Razonada como de la Ciencia del Lenguaje.

En el caso colombiano, la situación fue más compleja porque hubo una tercera opción: la Gramática Normativa. Esta se sumó a los paradigmas iniciales, conformando una triada en cuyo centro se ubicó una especie de filosofía política que se articulaba con cualquiera de los paradigmas, dada su propuesta de ubicar en el mismo nivel las verdades científicas y las verdades de la religión católica. La manera en que esta complejidad llegó a la gramática de las escuelas fue a través de los constituyentes internos de la asignatura que sostuvieron: 1. La enseñanza de las categorías gramaticales, elementos abstractos examinados ampliamente por la Gramática General y Razonada; 2. La idea de expandir una variedad de lengua cercana a la lengua literaria para neutralizar el efecto de los dialectos. Idea explicada por la Ciencia del Lenguaje; y 3. La inclusión de prácticas prescriptivas proveniente de la Gramática Normativa. Todo ello garantizaba el dominio de la lengua, entendido como una virtud adquirida a través de la cual era posible acercarse a los designios de la Divinidad, a las verdades del dogma católico.

Finalizo con una conclusión que, desde la pedagogía, explica cuál fue la naturaleza con la cual la Gramática escolar logró consolidarse en cada contexto y, desde la filosofía del lenguaje, da cuenta de cómo se relacionan los ciudadanos colombianos y mexicanos con el saber gramatical. En Colombia son reiteradas las alusiones al conocimiento de la lengua y al dominio de las reglas del lenguaje como requerimientos indispensables en la producción del habla. Por otro lado, en México es constante la referencia al método, entendido como la base para desarrollar procedimientos que permitan razonar sobre el uso de la lengua. Estos enfoques revelan diferencias fundamentales: en el caso colombiano, la confianza se depositó en el saber lingüístico, mientras que en el caso mexicano se centró en el método. Como resultado, la enseñanza de la Gramática escolar tuvo objetivos distintos: en Colombia, se buscó desarrollar en el aprendiz la capacidad de saber conocer y saber *qué* comunicar, bajo la premisa de que dominar el contenido garantizaba la forma; mientras que, en México, se priorizó la habilidad del saber hacer, enfocándose en *cómo* comunicar, confiando en que el método conduciría a la eficacia del mensaje. Esto no significa que una forma excluyera a la otra porque claramente el *qué* y el *cómo* figuraron en las disertaciones lingüísticas de ambos casos. Más bien explica el valor que se le otorgó al castellano en cada nación: en Colombia, un valor intrínseco de la lengua, como fenómeno esencial de la condición humana, capaz de estructurar la realidad y contener en su forma la historia, la identidad, los afectos y el sentimiento religioso; y en México, un valor de

utilidad o funcional que refiere a su capacidad para cumplir funciones prácticas esenciales en la vida cotidiana, en las relaciones humanas y en la organización de la sociedad.

Estos fueron los valores que, de manera diferenciada, llegaron a la Gramática escolar de los respectivos países, constituyendo su carácter como disciplina, y, en general, los valores que circularon en cada sociedad. De hecho, son los valores que permiten corroborar la hipótesis de la presente investigación sobre el carácter de la Gramática en cada país: una Gramática del uso correcto configurada a partir de la tendencia de la élite conservadora colombiana hacia la filosofía católica, la conservación de la herencia cultural española y la afición a los estudios científicos del lenguaje; y una Gramática de uso práctico, inspirada en los principios del positivismo científico y la Ciencia del Lenguaje apropiados por los liberales mexicanos, que valoraban el conocimiento de la lengua por su utilidad para comprender y guiar el "saber cómo vivir".

El estudio de la Gramática escolar en Colombia y México no está agotado. Queda a criterio de próximos estudios explorar esta disciplina en otros niveles de escolaridad, profundizar los materiales que ayudaron a consolidarla, indagar su presencia y desarrollo en otros periodos históricos y, desde luego, rastrear su historia social. La creatividad y el ingenio de otros investigadores podrán armar escenarios de análisis novedosos para enriquecer la historia de esta disciplina.

Anexos

Anexo 1. Obras sobre lengua castellana publicadas entre 1865 y 1910 en Colombia, ordenadas por orden alfabético de autores.

Obra	Año	Autor
Cuadros de lectura extractados de la citología reformada.	1889	M. Abella
Tratado de gramática castellana. 4a. ed.	1886	Enrique Álvarez Bonilla
Tratado de gramática castellana por Enrique Álvarez Bonilla. 4a. ed. notablemente aumentada.	1886	Enrique Álvarez Bonilla
Arte de hablar en prosa y verso.	1887	Enrique Álvarez Bonilla
Tratado de gramática castellana.	1887	Enrique Álvarez Bonilla
Tratado de gramática castellana. 5a. ed.	1890	Enrique Álvarez Bonilla
Tratado de ortografía española, destinado a la enseñanza/por D. H. Araújo, director de un plantel de educación en Cartagena.	1865	D. H. Araújo
Tratado de prosodia española, destinado a la enseñanza / por D. H. Araújo, director de un plantel de educación en Cartagena.	1867	D. H. Araújo
Compendio de analogía española, para las clases inferiores / por D.H. Araújo, director de un plantel de educación en Cartagena.	1887	D. H. Araújo
Libro de lectura y escritura combinadas.	1898	M. Arbeláez
Memorándum bibliográfico de gramática española. Segundo Grado del Estudio General del Idioma por A. M. de A.	1876	A. Arrázola
Tratado razonado de puntuación o empleo racional de los signos que sirven para dar mayor claridad al discurso con reformas y adiciones para los que escriben la lengua española.	1884	E. Baena.

Libro para enseñar a leer y escribir.	1887	César Baquero
Guía para la enseñanza de la lectura combinada con la escritura.	1888	César Baquero
Libro para enseñar a leer y escribir. Segundo Curso.	1888	César Baquero
Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir.	1889	César Baquero
Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir, 2a. ed., ilustrada con sesenta grabados que corresponden a sesenta lecciones con las cuales se puede enseñar perfectamente en sesenta días trabajando una hora diaria.	1889	César Baquero
Lectura infantil.	1897	E. Barco
Novedades del método para la enseñanza primaria de la lectura y la escritura.	1890	J.R. Bayona
Manual del soldado: para aprender a leer y escribir castellano.	1889	J. R. Bayona
Libro de lecturas escogidas en prosa y en verso para niños y niñas.	1891	R. Bernal
Elementos de gramática castellana.	1888	J. Bustamante
Arte de pensar, ejercicios prácticos y elementales para el análisis lógico y composición. Obra arreglada y puesta al alcance de los niños por el autor.	1896	A. Cabrera
Enseñanza moderna. Cartilla de lectura y escritura	1897	A. Cabrera
Libro de Lectura.	1908	J. Camacho
Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano	1867	Miguel A. Caro
Manual de elocución o principios del arte de leer y recitar.	1881	Miguel A. Caro
Gramática, catecismo y vocabulario de la lengua goajira con introducción i apéndice de Ezequiel Uricoechea.	1878	Rafael Celedón
Gramática primaria de la lengua castellana.	1889	Rafael Celedón.
Reglas gramaticales al alcance de todos.	1886	F. Cortés
Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano	1867	Rufino J. Cuervo
Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana. Tomo primero A-B.	1886	Rufino J. Cuervo

Notas a la gramática de la lengua castellana de D. Andrés Bello e índice alfabético de la misma obra.	1891	Rufino J. Cuervo
Compendio de la gramática castellana de Don Andrés Bello. Bogotá: Imprenta de Vapor de Zalamea	1882	Venancio González Manrique
Compendio de gramática de la lengua castellana. Bogotá: Tipografía Salesiana	1897	L. Galvis
Ejercicios de ortografía española.	1887	E. Gutiérrez de Piñeres
Tratado elemental de lexicografía castellana, arreglado espresamente para servir de texto á las alumnas de la clase primera de la Escuela Superior del Colegio de María, por Eduardo G. De Piñeres, Director catedrático de dicho establecimiento.	1896	E. Gutiérrez de Piñeres
Nociones elementales de gramática castellana.	1897	E. Gutiérrez de Piñeres
Nociones elementales de gramática castellana arregladas expresamente para la clase inferior de Castellano del Colegio de María. 2a. ed.	1897	E. Gutiérrez de Piñeres
Composición y gramática para las escuelas primarias. 3a. ed.	1875	César Guzmán
Gramática de la lengua castellana. 2a. ed., corregida y aumentada.	1907	Hermanos de las Escuelas Cristianas
Gramática de la lengua castellana: curso elemental teórico-práctico, ortología y analogía, libro del maestro. 2a ed.	1907	Hermanos de las Escuelas Cristianas
Citología telegráfica.	1908	R. Herrán
Primer libro de lectura, 3a. ed., corregida i aumentada de orden de la Dirección Jeneral de Instrucción Pública de los E.E.U.U. i publicada con viñetas bajo la inspección de J. Triana, cónsul jeneral de los mismos estados en Francia.	1890	E. Hotschik y M. Lleras

Tratado del relativo.	1899	Iregui, A.
Gramática práctica de la lengua castellana. Texto adoptado en la mayor parte de los colegios de Colombia, tercera edición aumentada y corregida.	1881	Emiliano Isaza Gutiérrez.
Gramática práctica de la lengua castellana, por Emiliano Isaza, individuo correspondiente de la Real Academia Española y de la Academia Colombiana. Texto oficial de la Universidad Nacional y de los colegios en ella incorporados, y adoptado también en casi todos los demás establecimientos de enseñanza de Colombia. Privilegiado en los Estados Unidos de América, en Colombia, en Méjico y en la república del Salvador, vigésima tercera edición, aumentada y corregida.	1899	Emiliano Isaza Gutiérrez.
Compendio de gramática práctica de la lengua castellana.	1909	Emiliano Isaza Gutiérrez.
Citología científica.	1899	L. Lleras y J. M. Rueda
Compendio de gramática castellana.	1890	Francisco Marulanda Mejía
Gramática elemental, adaptada para el texto en las escuelas primarias y para primer año en los colegios.	1897	Francisco Marulanda Mejía
Tratado completo de ortografía castellana por José Manuel Marroquín, cuarta edición, en la que se hallan nuevas e importantes reformas i adiciones.	1866	José Manuel Marroquín
Tratado de ortología y ortografía de la lengua castellana.	1866	José Manuel Marroquín
Diccionario ortográfico o catálogo de las voces castellanas cuya ortografía puede ofrecer dificultad.	1867	José Manuel Marroquín
Diccionario ortográfico.	1875	José Manuel Marroquín
Lecciones de métrica.	1875	José Manuel Marroquín

Diccionario ortográfico. Lecciones de métrica. Lecciones elementales de retórica y poética y lecciones de urbanidad.	1887	José Manuel Marroquín
Lecciones elementales de retórica y poética.	1899	José Manuel Marroquín
Vocabulario gramatical.	1887	Diego Mendoza
Prontuario de gramática latina.	1889	J. Monsalve
Curso elemental de gramática castellana. 3a. ed., aumentada.	1886	Jorge Roa
Palabras homófonas tratadas en verso.	1890	D. Santander
Rudimentos de lexigrafía castellana.	1905	J. Torres
Diccionario abreviado de galicismos, provincialismos y correcciones del lenguaje con trecientas notas explicativas	1887	R. Uribe Uribe
El alfabeto fonético de la lengua castellana.	1872	Ezequiel Uriceochea
Vocabulario Paez-Castellano Catecismo, nociones gramaticales i dos platicas conforme a lo que escribió el señor Eujenio del Castillo i Oroasco cura de Tálaga con adiciones, correcciones i un vocabulario Castellano-Paez por Ezequiel Uriceochea.	1877	Ezequiel Uriceochea
Libro para aprender a leer, a escribir y calcular.	1908	C. E. Vaca
Libro para aprender a leer, a escribir y calcular.	1908	C. E. Vaca

Fuente: Eleucilio Niebles Reales, *Gramática, educación y modernización en Colombia 1847-1910*, (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014).

Referencias citadas

Fuentes primarias

Archivos y bibliotecas

Colombia

Biblioteca Nacional de Colombia

Biblioteca Luis Ángel Arango

Biblioteca Academia Colombiana de la Lengua

Biblioteca Instituto Caro y Cuervo

Biblioteca Pontificia Universidad Javeriana

México

Archivo General de la Nación (AGN)

Archivo Histórico del Estado de Jalisco

Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)

Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, Juan José Arreola

Archivos digitales

Biblioteca Virtual de la Filología Española <https://www.bvfe.es/es/>

Biblioteca Virtual de Colombia (UNAL)
<https://www.humanas.unal.edu.co/bvc/collections/show/1#?c=&m=&s=&cv=>

Centro Virtual Cervantes
https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biblioteca_electronica/default.htm

Centro virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (IDEP) <http://centrovirtual.idep.edu.co/>

Hemeroteca Digital Histórica - Colecciones digitales - Biblioteca Virtual del Banco de la República.
<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/colecciones-digitales/hemeroteca-historica>

Repositorio Universidad Nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/>

Hemerografía

Colombia

Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua Tomos I y II

Constitución política de 1886. Asamblea Nacional Constituyente.

Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 187

Decreto número 491 de 1904

Revista *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*

Revista *Anales de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia*

Revista *Anales de Instrucción Pública de la República de Colombia.*

Revista de la Instrucción Pública de Colombia

Revista *El Escolar*

Revista *La Escuela Normal*

Papel Periódico Ilustrado

México

Debates del Primer y Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889 y 1990

Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Cajas 1-9. Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)

Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal 1867.

Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua. Correspondiente de la Real Academia Española Tomos I-VI.

Revista *Boletín de Instrucción Pública*

Fuentes impresas

- Arboleda, Sergio. "Contestación al anterior discurso por el señor Sergio Arboleda". *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1874- 1910*, Tomo I. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935. 281-323.
- Arboleda, Sergio. *La República en la América española*. Bogotá: Biblioteca popular de cultura colombiana, 1951.
- Aquero, César. *Opiniones e informes sobre el libro de lectura elemental*. Bogotá: Imprenta La Luz, 1884.
- _____. *Guía para la enseñanza de la escritura combinada con la escritura*. Bogotá: Imprenta de La Luz, 1888.
- _____. *Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir* (Bogotá: Imprenta La Luz, 1889).
- Barreda, Gabino. "Carta al señor Don Mariano Riva Palacio" Apéndice n° 3 (1870), en *Gabino Barreda. Opúsculos, discusiones y discursos*. 64-77. México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1877a.
- Barreda, Gabino. *Opúsculos, discusiones y discursos* (México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez. 1877b.
- Bello, Andrés. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Bogotá: Echeverría Hermanos, 1860.
- Caicedo Rojas, José. "Luis Vargas Tejada. Nota biográfica", ". *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1874- 1910*, Tomo I. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935. 119-122.
- Calkins, Norman. *Manual de lecciones sobre objetos. Con un curso graduado para el desarrollo primario y con programas de grados y pasos*. Montevideo: Edición costeadada por la sociedad de amigos de la Educación Popular de Montevideo, 1872.
- _____. "Sistema de enseñanza objetiva. Introducción al desarrollo de este sistema, con aplicación a los maestros de escuela y a los padres de familia" *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, I. 3 (1868): 209-217.
- Caro, Miguel A. "Informe sobre los elementos ideológicos de Tracy." *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. IV, 22. (1870): 306- 396.
- _____. "B y V, simbolismo convencional de los signos B y V", en *Miguel Antonio Caro, Obras*, Tomo III, editado por Carlos Valderrama Andrade, 281-427 (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980): 385-386.

_____. "Notas a la "ortología y métrica" de don Andrés Bello", en *Miguel Antonio Caro, Obras*, Tomo III, editado por Carlos Valderrama Andrade, 745- 949 (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980).

_____. "Autoridad es Razón" en *Miguel Antonio Caro, Obras*. Tomo 1. Estudio preliminar Carlo Valderrama (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962) 562-567.

_____. "Manual de elocución ó principios del arte de leer y recitar" *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*, Tomo II, abril (1881) 42-62.

_____. *Obras completas, Estudios literarios*, Tomo II, (Bogotá: Imprenta nacional, 1920), 284.

_____. *Del uso en sus relaciones con el lenguaje*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1976, 45.

_____. "Notas a la "ortología y métrica" de don Andrés Bello", en *Miguel Antonio Caro, Obras*, Tomo III, editado por Carlos Valderrama Andrade, 745- 949 Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980

_____. *Ideario hispánico*, Bogotá: editorial cosmos, 1952, 313.

_____. *Discursos y otras intervenciones en El Senado de la República, 1903-1904*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1979 [1903].

_____. "El darwinismo y las misiones" en *Miguel Antonio Caro. Obras completas* Tomo I. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1962.

_____. "Reacción ortográfica" en *Miguel Antonio Caro. Obras completas*, Tomo III, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1980 [1867].

Caro, Miguel A. y Cuervo, Rufino José. *Gramática de la Lengua Latina para el uso de los que hablan castellano*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1869.

_____. *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano*, (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2019 [1886, 4° edición]), 12.

Castellanos, Abraham. *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*. México: Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1905.

Celedón, Rafael. *Gramática de la lengua Koggaba con vocabularios y catecismos* (1886).

_____. *Gramática, catecismo y vocabulario de la lengua goajira con introducción i apéndice de Ezequiel Uricoechea*. París: Maisonneuve i Cía, 1878.

- _____. *Gramática primaria de la lengua castellana*. Curazao: Imprenta de la Librería de A. Bethencourt e Hijo, 1889.
- Charry, Justo V. *Cartilla Charry. Libro 1º. Enseñanza simultánea de lectura y escritura según el sistema pestalozziano*. Bogotá: Vidal, 1917.
- Chávez, Ezequiel. "La Educación Nacional", en *México, su evolución social*, autor Justo Sierra. México: J. Ballezá, 1902.
- _____. "Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 28 de julio de 1904", *Boletín de instrucción pública*, III, 7 (1904): 822-825.
- Cuervo, Rufino José. *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Segunda edición. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos, 1876.
- _____. "Estudios filológicos", *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 51-71.
- _____. *Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana. Tomo primero A-B*. Paris, A Roger y F. Chernovitz, Libreros editores, 1886.
- _____. "El castellano en América" en *El castellano en América. Polémica con Juan Valera*. Edición y prólogo de Mario Germán Romero, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2004 [1901], 45-93.
- _____. "Carta a Francisco Soto y Calvo" en *El castellano en América. Polémica con Juan Valera*. Edición y prólogo de Mario Germán Romero (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2004 [1901]) 23- 27.
- _____. *Notas a la gramática de la lengua castellana de D. Andrés Bello e índice alfabético de la misma obra*. Tercera edición. París: A. Roger y F. Chernovitz, 1891.
- Cosmes, Francisco. *Historia general de México*. México: Ed. Ramón de S.M. Araluca , 1901.
- Dávalos, Balbino. "Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 21 de julio de 1904", *Boletín de instrucción pública*, III, 7 (1904) 813-819.
- _____. "Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 28 de julio de 1904", *Boletín de instrucción pública*, III, 7 (1904): 822-825.
- De Guzmán, Diego Rafael de. "Importancia del espíritu español en las letras colombianas." *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua*. I.I [1874-1910] (1935): 239-261.
- De Guzmán, Diego Rafael. *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua 1912-1914*. Tomo III. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.

De la Peña, Rafael Ángel. "Discurso sobre los elementos variables y constantes del idioma español." *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, I. (1876): 21-88.

_____. "Estudio sobre los oficios ideológicos y gramaticales del verbo." *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, II (1880): 9-92.

_____. "Estudio sobre los oficios lógicos y gramaticales del artículo." *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, II (1880): 94-139.

_____. "Disertación sobre la definición de Gramática." *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, III (1886): 79-91.

_____. "Discurso sobre la enseñanza de humanidades y especialmente de la lengua latina dedicado al señor académico, Lic. D, Joaquín Baranda, y leído por el autor D. Rafael Ángel de la Peña, en las sesiones que celebró la Academia Mexicana, los días 28 de Julio y 11 de Agosto del año de 1896." *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua*, IV (1895): 297-337.

_____. *Gramática teórica y práctica de la lengua Castellana* (México: Herrero Hermanos editores, 1900, (2º edición).

_____. Programa de Lengua Nacional de la Escuela Nacional Preparatoria *Boletín de Instrucción Pública*, I. 7 (1903): 628-654.

_____. "Método propuesto por la Comisión de textos y programas de la E. N. Preparatoria, al Consejo S. de Educación, para la enseñanza de la Lengua Española, en dicha escuela" *Boletín de Instrucción Pública*. III, 1. (1904): 215-229.

De Mier, Fray Servando Teresa. "Conservación de la X en nombres mexicanos. 1821" en *La equis de México. Historia de un debate ortográfico. Selección de escritos sobre la grafía del nombre México. 1821- 2001*. Compiladores Ignacio Guzmán Betancourt y Luís Núñez Gornés. 37-39. México: Universidad Iberoamericana, 2017.

De Unamuno, Miguel. "La equis intrusa. 1892" en *La equis de México. Historia de un debate ortográfico. Selección de escritos sobre la grafía del nombre México. 1821- 2001*. Compiladores Ignacio Guzmán Betancourt y Luís Núñez Gornés. 52- 55. México: Universidad Iberoamericana, 2017.

_____. "Méjico y no México, 1892", en *La equis de México. Historia de un debate ortográfico. Selección de escritos sobre la grafía del nombre México. 1821- 2001*. Compiladores Ignacio Guzmán Betancourt y Luís Núñez Gornés. 57- 58. México: Universidad Iberoamericana, 2017.

Debates del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (México. I. P. de "El partido liberal" 3º de la independencia. Num. 11. 1889), 87,

<https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=suri:DGB:TransObject:5bce59897a8a0222ef15e6ac>.

- Díaz Covarrubias, José. *La instrucción pública en México*. México: editorial Miguel Ángel Porrúa, 1875.
- Dublán, Manuel y Lozano, José María. *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedida desde la independencia de la República*, vol. 10, México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1910.
- Flores, Manuel. *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1887.
- Flores y Gardea, F. "Ortografía de la palabra México. 1888", en *La equis de México. Historia de un debate ortográfico. Selección de escritos sobre la grafía del nombre México. 1821- 2001*. Compiladores Ignacio Guzmán Betancourt y Luis Núñez Gornés. 40- 46. México: Universidad Iberoamericana, 2017.
- Gamio, Manuel. *Forjando Patria (Pro nacionalismo)*. México: Porrúa Hermanos, 1916.
- García Icazbalceta, Joaquín. "Provincialismo mexicanos" *Memorias de la Academia Mexicana de la Lengua. Correspondiente de la Real Academia Española*, III (1886): 170- 190.
- _____. "Sobre la X de México. 1891", en *La equis de México. Historia de un debate ortográfico. Selección de escritos sobre la grafía del nombre México. 1821- 2001*. 47-51. Compiladores Ignacio Guzmán Betancourt y Luis Núñez Gornés. México: Universidad Iberoamericana, 2017.
- Girón, Lázaro. "Antiguos Achaguas." *Papel Periódico Ilustrado*, 29 (1882): 75-77.
- Guzmán, César. *Composición y gramática para las escuelas primarias*. Tercera edición. París: Rouge, Dunon y Fresné, 1875.
- Hotschik, E. y Lleras, M. *Primer libro de lectura, tercera edición, corregida i aumentada de orden de la Dirección Jeneral de Instrucción Pública de los E.E.U.U. i publicada con viñetas bajo la inspección de J. Triana, cónsul jeneral de los mismos estados en Francia*. Paris: A. Roger i F. Chernovitz, 1890.
- Johonnot, James. *Principios y práctica de la enseñanza*. Nueva York: D. Appleton y compañía, 1885.
- Juárez, Benito. *Apuntes para mis hijos*. México: Comisión Nacional para la conmemoración del centenario del fallecimiento de D. Benito Juárez, 1972. (1° edición)
- León, Nicolás "Las lenguas indígenas de México en el siglo XIX", *Anales del Museo Nacional*, II. 9 (1905): 180-191.
- _____. "Expedición hecha por el profesor de Etnología del Museo Nacional para estudiar á los indios Popolocas" *Boletín de Instrucción Pública*. IV. 2 (1905): 412-417.

- Lleras, Lorenzo. "Prólogo", en César Baquero, *Guía para enseñanza de la escritura combinada con la lectura*. Bogotá: Imprenta de La Luz, 1888.
- Lleras, Martín, "De los idiomas". *La Escuela Normal*. IV.113 (1872): 70-72.
- Marroquín, José Manuel. "Tratado completo de ortografía castellana", publicado por vez primera en 1858.
- _____. *Diccionario ortográfico ó catálogo de las voces castellanas cuya ortografía puede ofrecer dificultad*. (Bogotá: Foción Mantilla, 1867).
- _____. "Discurso leído por el señor José Manuel Marroquín." *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I.I [1874-1910] (1935): 333-343.
- _____. "Observaciones de la Acentuación y sobre el uso de la tilde" *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua* I. (1874) 115-118.
- _____. "De la neografía en América y particularmente en Colombia" *Repertorio colombiano*. XII, (1879), 403-425.
- _____. *Tratados de ortología y ortografía de la Lengua Castellana*. Bogotá: Nueva York D. Appleton y Compañía, librería Americana, 1885.
- Moreno, Faustino. *Guía para el maestro*. Bogotá: Imprenta Salesiana, 1893.
- Müller, Max. *La ciencia del lenguaje*. Traducción por José de Caso [1800-1886]. Bogotá: Negret Hermanos, 1960.
- Nervo, Amado. "El castellano en México- Filología comparativa" *Boletín de Instrucción Pública*, VIII. 1 (1907): 103-107.
- _____. "El castellano en América" *Boletín de Instrucción Pública*, VIII. I (1907): 90-95.
- Ocampo, Melchor. "Idiotismos hispano-mexicanos ó más bien primeros apuntes de un suplemento al diccionario de la Academia Española, por las palabras que se usan en la República de México como parte del dialecto castellano que en ella se habla" en *Melchor Ocampo. Obras completas*, tomo III, coord. Ángel Pola y Aurelio J. Venegas. 89-235. México: F. Vazquez editor, s.f.
- Orozco y Berra, Manuel. *Geografía de las lenguas y Carta etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus*. México: imprenta de J. M. Andrade y F. Escalante, 1864.
- Ospina, Mariano y Caro, José Eusebio. "Programa de 1849" VIII *Programas conservadores*, (1849) 1319.
https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2011/programas_conservadores.pdf.

Parra, Porfirio. "Acta de la Sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 4 de agosto de 1904", *Boletín de Instrucción Pública*, III, 7 (1904): 825-832.

_____. "Acta de la sesión celebrada por el Consejo Superior de Educación Pública el día 21 de julio de 1904", *Boletín de Instrucción Pública*, Tomo III, n°7 (septiembre 1904) 813-819.

Pestalozzi, Enrique. *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Coatepec: Biblioteca de la Familia y de la Escuela, 1889.

Pettigrew Elliot, Albert. "Pestalozzi and His Principles as Exemplified in American Methods of Teaching.". *Dissertations, Theses, and Masters Projects*, (1920): 1-38.

Pimentel, Francisco. *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios de remediarla*. México: imprenta de J. M. Andrade y E. Escalante, 1864.

_____. "Importancia de la lingüística" En *Obras completas de d. Francisco Pimentel*, II. México: Tipografía Económica, 1889.

_____. *Obras completas de Don Francisco Pimentel*, Tomo III, México: Tipografía Económica, 1903.

Prieto, Guillermo. *Lecciones de historia patria escritas para los alumnos del colegio militar*, (5° edición) México: Imprenta de la Escuela correccional, exconvento de San Pedro y San Pablo, 1896.

Rébsamen, Enrique. *La Enseñanza de la escritura y Lectura. Guía metodológica*. México: Librería de la Viuda de C. Bouret, 1903.

_____. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales y superiores de la República mexicana*. México: Librería de la viuda de CH. Bouret, 1904 (5° edición).

Restrepo Mejía, Martín. *Elementos de pedagogía*. Tomo II, (cuarta edición). Bogotá: Imprenta Moderna, 1911.

_____. *Libro primero de lectura citología citográfica por la cual se enseña rápidamente a leer y a escribir*. Bogotá: Tip de Castellanos y Ruiz, 1917.

Samper, José María y Marroquín, Manuel. *Discurso de recepción por José María Samper y Respuesta por José Manuel Marroquín*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Proyectos Temáticos Biblioteca Virtual Colombiana Colección general. Presidencia de la República, 1955. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2345/discurso_de_recepcion_de_jose_maria_samper.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santamaría, Eustacio. "La instrucción primaria en Alemania" *La Escuela Normal*, II , 30, (1871): 467- 470.

- _____. *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la escritura con nociones rudimentales de Historia natural, Jeometría, Aritmética, Jeografía i Agricultura*. Havre: Imprenta de A. Lemale, 1872.
- Sierra, Justo. *México: su evolución social*. Tomo II, parte sexta. México: Ballescá y compañía, sucesor, 1900-1902.
- Sierra, Justo. "Discurso leído por el señor subsecretario de Instrucción Pública en la apertura del Consejo Superior de Educación, el sábado 13 de septiembre de 1902" *Boletín de Instrucción Pública*, II, 1 (1903): 1-44.
- _____. *Obras completas*, VIII. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.
- _____. *Obras completas. Educación*, vol. VIII. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.
- _____. "Acta de la Sesión del Consejo Superior de Educación Pública celebrada el 5 de enero de 1905. *Boletín de instrucción Pública*, IV, 2 (1905): 298- 30.
- Spencer, Herbert. *La educación intelectual, moral y física*. México: Tipografía de Filomeno Mata, 1891.
- Suárez, Marco Fidel. "Ensayo sobre la gramática castellana de don Andrés Bello", *Anuario de la Academia Colombiana de la Lengua I.I [1874-1910]* (1935): 377-387.
- Torres Quintero, Gregorio. *Guía del método onomatopéyico para Enseñar a Leer y Escribir Simultáneamente* (Décima segunda edición) México D, F.: Editorial Patria S.A., 1979.
- _____. *Cómo defendió D. Abraham Castellanos su "Criterio"*. México: Guerrero Hno. y Co. Impresores, 1907.
- _____. *Método onomatopéyico*. México: Editorial Patria, 1989.
- Triana, José María. *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de gramática castellana, según el método de Pestalozzi*. Bogotá: s.n., 1846.
- Wickersham, James P. *Métodos de instrucción*. Nueva York: D.Appleton y Compañía, 1883.
- Wickman, Guillermo. "Informe y plan de organización que el señor rector de la escuela de comercio presenta a su señoría el ministro de instrucción pública" *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, XXIII, 12 (1908): 668- 677.
- Zaborowski, Sigismond. *Origen del Lenguaje*. Traducción castellana por M. M. Madiedo. Bogotá: imprenta de Medardo Rivas, 1884.

Fuentes secundarias

- Acosta, Carmen Elisa. *Lectura y nación: novela por entregas en Colombia, 1840-1880*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas: 2009.
- Acosta, Felicitas. "[Reseña] Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (comps.) (2011). Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. Buenos Aires: Granica. 412 págs." *Revista Latinoamericana de Educación comparada* (Relec) 3. 3 (2012) <https://www.saece.com.ar/relec/numero3.php>.
- Alonso, Amado. *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres*. Madrid: Athenaica, 2016.
- Alvarado, Lourdes. "Asociación metodófila 'Gabino Barreda'. Dos ensayos representativos", *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 12 (1989): 211-245.
- _____. *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016.
- Anderson, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. Ciudad de México: Fondo Nacional de Cultura Económica, 2011.
- Appelbaum, Nancy. *Muddied Waters. Race, región and Local History in Colombia, 1846-1948*. Durham and London: Duke University Press, 2003.
- Archivo Señal Memoria. "La guerra de los Mil Días". <https://www.senalmemoria.co/articulos/guerra-mil-dias-archivo-senal-memoria> .
- Arias, Julio. *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano: Orden nacional, racismo y taxonomías poblacionales*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2005.
- Arredondo, Adelina. "Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México" *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 12. 032 (2007): 37-62.
- Auroux, Silvain. "La teoría de los tiempos en la Gramática General Francesa (Beauzée y Destutt de Tracy)" *E.L.U.A.* 3, (1985-1986): 287-312, https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6648/1/ELUA_03_12.pdf.
- Barrero, Martha. "La educación en Colombia: periodo de la Regeneración." *Paideia Surcolombiana* 1. 15 (2010): 125-133.
- Barriga Villanueva, Rebeca y Butragueño, Pedro Martín. *Historia sociolingüística de México*, vol. II. México: El Colegio de México, 2010.

- Bazant, Milada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993.
- _____. *Caminos docentes. Entre abonos, injertos y venenos. Clemente Antonio Neve (1829- 1905)*. México: El Colegio Mexiquense, A.C, 2021.
- Bedoya, Gustavo. "Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893): mediador cultural de la vida literaria (México: 1867-1889)" *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 45 (2016): 301-323. <http://dx.doi.org/10.5209/ALHI.55127> .
- Bello, Kenya. "Nuevas perspectivas sobre la alfabetización en las escuelas de primeras letras de la Ciudad de México (1786-1867)." En *La educación pública en la transición al México independiente. Escuelas de primeras letras y colegios*, editado por Rafael Castañeda García, 17-40. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020.
- Bernal, Jaime. *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1984.
- _____. "Formulación de leyes fonológicas" *Thesaurus* XXVI. 3 (1981): 544-550. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/36/TH_36_003_144_0.pdf.
- Betancourt, Carlos y Kamenetskaia, Sofia. "El glosario mexicano de una madame del siglo XIX", *Cuadernos del instituto Historia de la Lengua*, 9 (2014): 69-82. <https://doi.org/10.58576/cilengua.vi9.66>.
- Bloch, Marc. *Historia e historiadores*. Madrid: Ediciones Akal,1999.
- Bobadilla, Gerardo F. "Viaje y nación en la literatura mexicana (1836-1871). Tres casos: Carpio, Altamirano y México y sus alrededores" *Literatura mexicana*. 31, 1 (2020): s.p. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25462020000100011#B3.
- Bono, María. "Un episodio de la educación en México durante el porfiriato: el primer Congreso de Instrucción Pública. *Ivs Fvgit, Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos*, 8-9 (1900-2000): 273-299. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/19/98/08bonolopez.pdf>.
- _____. La política lingüística y los comienzos de un estado nacional en México. En *Los pueblos indios y el parteaguas de la independencia de México*. México: Universidad Autónoma de México, 1999.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.
- Bransby, Carlos. "Colejio de la Fayette, Easton-Virjnia" *La Escuela Normal*, III, 69 (1872):130-132.

- Braslavzky, Berta. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, 2014. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415060701/La-querrela-de-los-metodos-en-la-ensenanza.pdf>.
- Brice Heath, Shirley. *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1972.
- Burke, Peter. *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.
- Calderón, Álvaro. "Tradición y modernidad de las ciencias fónicas: fonética y fonología", *Verba Hispánica*, 2 (1992): 97- 104.
- Calero, María Luisa y Zamorano, Alfonso. "El término 'análisis' en las gramáticas de la tradición hispánica. Estudio metalingüístico" en *Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos*, eds. Vera Eilers, Kirsten Süsselbeck y Katharina Wieland. 13-29. Hamburg: RomGG Beiheft18, 2010.
- Calvet, Louis-Jean Calvet. *Las políticas lingüísticas*. París: Presses Universitaires de France, 1996.
- Calvo, Vicente y Anaya, Nuria. "La aportación de José Mariano Vallejo a la enseñanza de la lectura en la España del siglo XIX" *Revista Complutense de Educación*, 30, (2019): 951-963. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59860>.
- Cárdenas, Ninfa. "Una breve aproximación a la Gramática General y Razonada de Port- Royal", *Grafía. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia* 6. (2008): 90-103.
- Cardoso, Néstor. "Los textos de lectura en Colombia. Una aproximación histórica e ideológica 1872-1917", *Revista educación y pedagogía* XIII, (2001): 131-142.
- Carmona, Omar. "El positivismo en Colombia durante el siglo XIX: apuntes para un balance historiográfico" *Pensar Historia. Revista de estudiantes en línea*. 9 (2024).164-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/pensarh/article/view/357985>.
- Carpio, María de los Ángeles "Escritura y lectura: hecho social, no natural", *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 13, 3, (2013). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300016.
- Carpy, Clara. *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91: debates y resoluciones*. México: Facultad de Filosofía y Letras, 2004.

- Caruso, Marcelo. "[Dossier] Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera" *Revista Latinoamericana de Educación comparada (Relec)*, 2. 2. (2011) https://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/revista_a2n2.pdf.
- Castillo, Alejandro. "La reforma educativa de 1870 en la formación de maestros y construcción de ciudadanía" *Revista Historia de la Educación colombiana*, 23, 23 (2019): 119-137.
- Castagno, Mariel y Prado. "Proyectos alternativos y gramática escolar. Una arista de las condiciones de escolarización", VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata (2010). <https://www.academica.org/000-027/529.pdf>
- Cejador y Frauca, Julio. *Los gérmenes del lenguaje. Estudio filosófico y psicológico de las voces del lenguaje común como base para la investigación de sus orígenes*. Bilbao: Sociedad Bilbaína de Artes Gráficas, 1902.
- Chervel, André. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de educación* 295 (1991): 59-111.
- Cifuentes, Bárbara. "Lengua e historia en tres obras mexicanas del siglo XIX". En *Alarifes, amanuenses y evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México*, compiladores Mechthild de Rutsch y Mette Marie Wachter, 117-139. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004.
- _____. "Dos universos de estudio durante el siglo XIX en México: el multilingüismo amerindio y la variedad del castellano." *Estudios de Cultura Náhuatl*. 33 (2002): 315-327.
- _____. *Lenguas para un pasado, huellas de una nación. Los estudios sobre lenguas indígenas en el siglo XIX*. México D.F: Plaza y Valdés, 2002.
- Cifuentes, Bárbara y Ros, María del Consuelo. "Oficialidad y planificación de la política del lenguaje en México durante el siglo XIX." *Iztapalapa*, 29 (1993): 135-146.
- Cifuentes, Bárbara y Zamudio, Celia. "La traza del *Vocabulario de mexicanismos* de Joaquín García Icazbalceta: estudio lexicográfico e historiográfico" *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. XI, núm. 1, (2023): 5-43.
- Cifuentes, José y Camargo, Aura. "La historia de las reformas educativas en Colombia". *Cultura Educación y Sociedad*, 7. 2 (2016): 26-37.
- Cortés, José David. "La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores 1867-1878" *Anuario colombiano de la Historia social y de la Cultura*, 34 (2017): 323-383.
- Cortés, David. "Regeneración, Intransigencia y Régimen de Cristiandad" *Historia crítica*, 15 (1997): 3-12. <https://doi.org/10.7440/histcrit15.1997.00>.

- Cruz, Edilberto "Diccionario de Construcción y Régimen de la Lengua Castellana. Historia y Vicisitudes" *Thesaurus*, XLIX, 3 (1994): 563-576.
- Cuetos, Fernando. *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A., 2010.
- De Certeau, Michel; Julia, Dominique; Revel, Jacques. *Una política de la lengua. La revolución francesa y las lenguas locales: la encuesta Gregorio*. México: Universidad Iberoamericana, 2008.
- De la Vega Marta. *Evolucionismo versus Positivismo. Estudio teórico sobre el positivismo y su significación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila editores: 1998.
- De Vega, Manuel. *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza, 1990.
- Del Pino, María. "Rufino José Cuervo y su aportación a la lingüística del siglo XIX. *Cauce*, 3 (1980): 129-146.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_008.pdf.
- Deas, Malcom. *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literaturas colombianas*. Bogotá: Tercer mundo, 1993.
- Definiciona, "definición y etimología" <https://definiciona.com/lexigrafia/>
- Detienne, Marcel. *Comparar lo incomparable. Alegato en favor de una ciencia histórica comparada*. Barcelona: Ediciones Península, 2001.
- Díaz, Héctor. *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*. México: Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, 1994.
- Diccionario Real Academia Española (2014) <https://dle.rae.es/fonema>.
- Donzé, Roland. *La gramática general y razonada de Port-Royal: Contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1970.
- Education of International Newly Arrived migrant pupils. "Sistemas ortográficos opacos vs. Transparentes". <https://edinaplatform.eu/es/background/literacy/opaque-vs-transparent-orthographic-systems>.
- Enciclopedia Herder. Una gran base de conocimiento en Humanidades <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Tradicionalismo>.
- Escolano, Agustín. "Sobre la construcción histórica de la manualística en España", *Revista de Ciencias de la Educación*, 184 (2000): 67-79.
- Eslava C., Juan Carlos. "La Escuela de Medicina de la Universidad Nacional: el surgimiento de la escuela anatomoclínica" (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de

Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, 2004): 9-17
<http://168.96.200.17/ar/libros/colombia/ces/medicina.pdf>.

Esparza, Martha; Noguera, Ricardo y Ruíz, Rosaura "Positivismo y darwinismo: arquitectura interna de los debates del México decimonónico" en *Otras armas para la independencia y la revolución. Ciencias y humanidades en México*, coords. Arturo Argueta, Rosaura Ruíz y Graciela Zamudio. 189-204. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

Farrell, Robert Vincent. "Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración". *Revista Colombiana de Educación*, 35 (1997): 5-39.

Fernández Gordillo, Luz. "Autoridad y correspondencias en el *Vocabulario de Mexicanismos* de Joaquín García Icazbalceta." En *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en Homenaje a Thomas C. Smith Stark*, I, coords. Rebeca Barriga y Esther Herrera, 521-541. México D.F: El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014.

_____. "La lexicografía del español y el español hispanoamericano" *Andamios*, 11. 26 (2014): S.p.https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300004

_____. "Determinación del concepto de mexicanismo y su identificación en los diccionarios académicos" *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LVII, 2 (2009): 513-561.
<https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/2424/2414>

Fernández, Jorge. "Breve historia de la semántica histórica". *Interlingüística*, 17 (2007) :345-354.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12963/1/2317212.pdf>.

Fischer, Thomas y Jiménez, Andrés. "La hispanidad en América: la construcción escrita y visual del idioma y de la raza" *Iberoamericana. América latina- España- Portugal* 13. 50 (2013): 81-162.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 2010.

_____. *Prefacio de Michel Foucault a la Gramática general y Razonada de Arnauld y Lancelot*. Traducida del francés por María Elvira Rodríguez, *Revistas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. (2002). S.p.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2470/3442>.

Franco, Rafael Olea "En busca de una lengua nacional (literaria)", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, *Historia sociolingüística de México*, vol. II, 795-840. México: El Colegio de México, 2010.

Galván, Luz Elena. *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*. México: CIESAS, 2010.

- Galván, Luz Elena. "Hacia la formación del sistema educativo mexicano 1867-1910" en *Derecho a la educación* coord. Luz Elena Galván, 55-82. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- García, Bárbara. "Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos" en *Revista científica*, 9 (2007): 69-113. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/353/533#:~:text=De%201827%20a%201835%20continu%C3%B3,Bucaramanga%2C%20San%20Jos%C3%A9%20y%20Ouibdo.>
- García, María. "Semántica, introducción historiográfica" *Res Diachronicae*, 1, 43 (2002): 410-4. https://resdi.net/wp-content/uploads/2013/12/volumen-1-43_garcia_manga_mariadelcarmen.pdf.
- García, Ciro. "La prevalencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI" *Revista Humanismo y Sociedad*, 25 (2013): 49-58.
- García Folgado, María José y Sinner, Carsten. "Apuntes sobre el análisis lógico y gramatical en Colombia en el siglo XIX" en *Angewandte Linguistik. Linguistique appliquée. Zwischen Theorien, Konzepten und der Beschreibung sprachlicher Äusserungen*, 109-120. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013..
- García, Francisco. *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería, 1999.
- García, Gerardo. "Nación, lengua y raza. La configuración del "problema indígena" en México en el siglo XIX" *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 28. 82 (2021): 169-190. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/17654>.
- García, José Félix. "La Escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del Estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia" *Boletín virtual*, 4-7 (2015): 48-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6259857.pdf>.
- García, María "Semántica, introducción historiográfica" *Res Diachronicae*, 1. 43 (2002): 410-414. https://resdi.net/wp-content/uploads/2013/12/volumen-1-43_garcia_manga_mariadelcarmen.pdf.
- García, Nilza. "Las pedagogías de la lectura en Colombia. Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX" *Revista Lenguaje*, 43 (2015): 85-110.

- Garrido, Gema. "Las Gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)" (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, 2008).
- Gaviño, Victoriano. "La oficialización de la ortografía española académica. Historia, propuestas y debates en la prensa española de la primera mitad del siglo XIX" *Nueva Revista de filología hispánica*, 70 (2022): 499-531.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- Gómez Asencio, José; Montoro del Arco, Esteban y Swiggers, Pierre. "Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística" en *IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística (SEHL)* (España, del 11 al 13 de septiembre, 2013): 266-301.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34575/G%c3%b3mez-Montoro-Swiggers_2014_Metodos-historiografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- González, Ana María. "La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910)" en *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, coords. Patrizia Botta, Aviva Garribba, María Luisa Cerrón Puga, Debora Vaccari. Vol. 8 (2012): 91- 101. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/17/aih_17_8_012.pdf
- González, Diana. "¿No quisieras ser tú una Mujer Instruida? La formación de maestras en el Caribe: Colombia y México entre 1870 y 1911", Tesis de doctorado, CIESAS Unidad Peninsular, 2019.
- Gorbach, Frida. "La "Historia nacional" mexicana: pasado, presente y futuro" en *Nación y diferencia. Procesos de identificación y formaciones de otredad en contextos poscoloniales*, ed. Mario Rufer, 105- 122. México, editorial Itaca, 2012.
- Guzmán, Diana. "La razón y el lenguaje, principios para entender la regeneración desde la lengua: Miguel Antonio Caro" *Hallazgos*, 11. 22 (2014): 19-40.
- Guzmán, Ignacio "El descubrimiento de los dialectos: Ideas en torno de la variación dialectal de las lenguas indígenas, entre los gramáticos novohispanos" en *Amerindia*, 19-20, *Actes: La "découverte" des langues et des écritures d'Amérique*, (1995), 229-236.
-
- _____ 'Policía' y 'barbarie' de las lenguas indígenas de México, según la opinión de gramáticos e historiadores novohispanos", *Estudios De Cultura Náhuatl* 21, octubre (1991):179-218.
<https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/78278>.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

- Herrejón Peredo, Carlos. *Fundación del Instituto Literario del Estado de México: testimonios Históricos*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 1978.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 2012.
- Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence. *La invención de la Tradición*. Barcelona: Crítica, 2012.
- Hudson, Richard A. *La Sociolingüística*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1981.
- Hughes, Robert. *The making of citizens. A study in comparative education*. Londres: Walter Scott Publishing, 1907.
<https://archive.org/details/makingofcitizens00hughuoft/page/n5/mode/2up>.
- Ibarra, Fernando. "Los inicios de la crítica literaria en el México independiente: José maría Heredia y José Justo Gómez de la Cortina" *Literatura Mexicana* XXIX, 1 (2018):11-36.
- Illich, Iván. *La sociedad desescolarizada y otros textos sobre educación*. Madrid: ediciones Morata, 2020.
- Jaramillo, Jaime. "Tradición y problemas de la filosofía en Colombia" *Ideas y valores. Revista de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional de Colombia*, Segunda época, III (1954): 58-82. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/30439/30587>.
- _____. "Decreto Orgánico. Instrucción pública. Noviembre 1 de 1870", *Revistas de la Universidad Pedagógica Nacional*, 5 (1980)
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>.
- _____. "La filosofía en el siglo XIX y principios del XX" *Análisis* 23. 45 (1987): 89-94.
- _____. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Planeta, 1996.
- Jiménez, Andrés. *Ciencia, Lengua y Cultura Nacional. La transferencia de la Ciencia del Lenguaje en Colombia, 1867-1911*. Bogotá. Ed. Pontificia Universidad Javeriana, 2018.
- Jiménez, David. *Historia de la crítica literaria en Colombia siglos XIX y XX*. Bogotá: Universidad nacional de Colombia, 1992.
- Jurado, Juan Carlos. "Guerra y Nación. La guerra civil colombiana de 1851" *HISTORElo. Revista de historia regional y local*, 7, 14 (2015): s.p. <https://doi.org/10.15446/historelo.v7n14.47784>.
- Kalmanovitz, Salomón. "Consecuencias económicas de la independencia en Colombia" *Revista de Economía Institucional* 10. 19 (2008): 207-233.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962008000200009.

- Kamenetskaia, Sofía. "Referencias lexicográficas y literarias del vocabulario mexicano de Melchor Ocampo" *Revista de Historia de la Lengua Española*, 7 (2012): 219-132. https://www.academia.edu/83488934/Referencias_lexicogr%C3%A1ficas_y_literarias_del_vocabulario_mexicano_de_Melchor_Ocampo
- Knight, Alan. "El liberalismo mexicano desde la Reforma hasta la Revolución (Una interpretación)" *Historia mexicana*, 35, (1985): 59-91. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1882>.
- Korsbaek, Leif y Sámano-Rentería, Miguel Ángel. "El indigenismo en México: antecedentes y actualidad" *Ra Ximhai*, 3. 1 (2007): 195-224.
- Köster, Anne Julia. "Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística." *Alteridad. Revista de Educación* 11. 1 (2016): 33-52.
- Lara, Luis Fernando "La lengua nacional en el siglo XIX (1)" en *Curso de Historia del español de México 2023*, conferencia emitida en vivo el 18 de abril de 2023. Canal del Colegio nacional de México. <https://www.youtube.com/watch?v=VhVFyOcC424>.
- Las consonantes. Etimologías.* <http://objetos.unam.mx>.
- Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. México, D. F.: Colegio de México, 2003.
- Larroyo, Francisco. *Comte. La Filosofía Positiva. Catecismo positivista. Calendario positivista*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1979.
- _____. *Historia Comparada de la Educación en México*. México D.F.: Editorial Porrúa, 1947. (Octava edición).
- Lauria, Daniela. "Federación literaria en La Miscelánea de Bogotá (1825)", en *Autorretrato de un idioma. Crestomatía y glotopolítica del Español*, coords. José del valle, Daniela Lauría, 169-181. Madrid: Lengua de Trapo, 2021.
- Lira González, Andrés. "Los indígenas y el nacionalismo mexicano" *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 20 (1984): 75-94.
- Lodares, Juan "La comunidad lingüística en la España de hoy. Temas y problemas de Diferenciación cultural" *Bulletin of Hispanic Studies*. 82 (2005): 1- 16.

- López, Susana y Flórez, Marcelo "El estado nacional mexicano y las políticas educativas del lenguaje en el siglo XIX" *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Año 2, 3. (2004): s.p. http://www.odiseo.com.mx/2004/07/03lopezflores_colonialismo.html
- Loyo, Engracia y Staples, Anne. "Fin de un siglo y de un régimen", en *Historia mínima de la educación en México*, Coordinado por Dorothy Tank, 127- 153. México: El Colegio de México, 2010.
- Lyons, John. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, University Press, 1968.
- Maldonado, Carlos. "El positivismo como problema en Colombia. Evaluación crítica de una ausencia" en *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Colombia. Siglo XIX*. Coord. Zenobio Zaldívar Maldonado, 207-225. Chile: Bravo y Allende Editores, 2017.
- Marsiske, Renate. "La Universidad de México: Historia y Desarrollo" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8 (2006): 11-34. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>.
- Martínez-Atienza, María. "Gramatización, canon y series textuales en la Colombia del siglo XIX: La gramática de la lengua castellana de Martín Mejía Restrepo", *Lingüística*, 39 (2023): 71-95. [10.5935/2079-312X.20230004](https://doi.org/10.5935/2079-312X.20230004).
- _____. "La concepción de la gramática en Colombia durante el siglo XIX", *Boletín de Filología*, LVI, 2 (2021): 139-170.
- Martínez, Daniel. "La revaloración, rescate y representación del pasado prehispánico de México durante el Porfiriato" *Diacronías*, 22 (2019): 65-80.
- Martínez, María. *La fijación ortográfica del español: norma y argumento historiográfico*. Frankfurt: Peter Lang, 2010.
- Martínez, Marina. "Guillermo Prieto: viajes y escritura" *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 64 (2008): 277-299.
- Martínez Moctezuma, Lucía. "Enseñar a leer en México: métodos y libros de texto, 1889-1940". En *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*, (coords.) A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba, 175-201. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 2022.
- _____. "Enseñanza de la lectura y la escritura en México: evaluando textos del siglo XX" *Praxis Pedagógica*, 21(2021): 128-148.

- Melgarejo, Pilar. *El lenguaje político de la regeneración en Colombia y México*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2010.
- Melo, Jorge Orlando. *El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta*. Texto presentado en el *Seminario sobre textos escolares*, X Feria del Libro de Bogotá, 2006.
- Mendoza, Vandari. *La enseñanza intuitiva en México. Una historia divergente entre el formalismo y la invención (1807-1911)*. México: Universidad pedagógica Nacional 2022.
- Mesquida, P., Pereira, F. I., & Bernz, M. E. "The Pestalozzi Method: Mathematics as a Way to the Truth". *Creative Education*, 8 (2017): 1092. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.87078>.
- Monroy, Alexander y Rodríguez, Vladimir. "Una visión comparada de las constituciones de 1863 y 1886" *Revista Via Iuris*, 31 (2021): 1-27. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/ViaIuris/article/view/1127>.
- Monroy, Ilihutsy. "El esplendor de la Escuela Nacional Preparatoria. Diagnóstico histórico de los ámbitos académicos y administrativos, 1905- 1910" en *Perspectivas, desafíos y trascendencia de la Escuela Nacional Preparatoria hasta los albores del siglo XX. Homenaje a 150 años de su fundación*, coords, María de la Paz Ramos, Felipe León, Daniela Uresty, 179- 204. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2022.
- Montes, José Joaquín Montes. *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995.
- Montoya, Jairo. *Gramática, representación, discurso. El proyecto de la Gramática General: ¿un proyecto inconcluso?* Bogotá: Ediciones Fodun, 1998.
- Mora, Jesús. "En defensa de la tradición hispánica. La Academia Mexicana de la Historia en el contexto revolucionario, 1910-1940", *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 65 (2017): 180-208. <https://www.scielo.org.mx/pdf/treh/n65/2007-963X-treh-65-00180.pdf>.
- Mora, Pablo. "Eslabones y problemas de la historia literaria en México. Siglo XIX" en *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*, coord. Patrizia Botta, Aviva Garribba, María Luisa Cerrón Puga, Debora Vaccari. Vol. 6, 519- 528 (2012). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7534089>.
- _____. "Hispanismo en México en el siglo XIX: crítica e historia literaria" en *Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Vol. IV, 457- 463 (2004) coord. Isaías Lerner, Roberto Nival, Alejandro Alonso. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_4_057.pdf.

- Moreno-Fernández, Francisco. *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Moreno de Alba, José. "Rafael Ángel de la Peña, un buen gramático mexicano casi olvidado" en *Homenaje al profesor Ambrosio Rabanales, BFUCh XXXVII*, 871- 877. 1998-1999.
- Navarrete Steven y Montoya Paula Andrea. "Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 24, (enero - junio 2015): 266 – 288.
- Niebles Reales, Eleucilio. *Gramática, educación y modernización en Colombia 1847-1910*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.
- Nivón, Amalia. "Distintas miradas en dos congresos pedagógicos Cuba (1884) y Centroamérica (1893)" *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 16, 1 (2015): 165-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5602477>.
- Noguera, Carlos Ernesto. *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: EAFIT, 2003.
- Núñez, Víctor. "Los orígenes del liberalismo mexicano. Elites y grupos de poder en Puebla (1833-1857)", *Historia mexicana*, 65. 3 (2016): s.p https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312016000301405.
- Obregón Torres, Diana. *Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición, 1859-1936*. Bogotá: Banco de la República, 1992.
- Ocampo López, Javier. "Justo Sierra 'El Maestro de América'. Fundador de la Universidad Nacional de México" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15 (2010): 13-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064002>.
- Ocampo, Javier. "Positivismo Spenceriano y tradicionalismo en la constitución de 1886. La Regeneración, *Universitas Humanística*, 15,15 (julio- diciembre 1986): 53-72.
- Olea Franco, Rafael. "En busca de una lengua nacional (literaria)", en *Historia sociolingüística de México*, coords. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, vol. II, 795-840. México: El Colegio de México, 2010.
- Olivares-González, Alicia. "Literatura en el siglo XIX en México", *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 10. 19 (2023): 1-2.
- Ortiz, Juan Pablo. "El humanismo conservador: letras clásicas y política a mediados del siglo XIX" *Signos Históricas*, 31 (2014): 38-87.

- Ospina, Joaquín. *Diccionario biográfico y bibliográfico*, tomo I. Bogotá: Editorial Cromos, 1927.
- Palacios, Marco. *El café en Colombia 1850-1970: una historia social, económica y política*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2009. (4° edición).
- Palacios, Marco y Safford, Frank. *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2011.
- Palazón, María. "La Academia de Letrán", reseña de *La Academia de Letrán* de Marco Antonio Campos. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Literarios, 2004.
- Páramo Pomareda, Jorge. "Estudio preliminar" en Miguel A. Caro y Rufino José Cuervo, *Gramática de la Lengua Latina para el uso de los que hablan castellano*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, [1886] 2019.
- Pedrazuela, Mario. "Los estudios literarios y lingüísticos en la facultad de Filosofía y Letras a lo largo del siglo XIX en España", *Revista argentina de historiografía lingüística*, VI. 1 (2014): 51-71.
- Pellicer, Dora. *México diverso. Sus lenguas y sus hablantes*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: 2021.
- _____. "Las lenguas de México y sus hablantes en los estudios científicos (1833-1874)." *Dimensión antropológica*, 9. 24 (2002): 139-153.
- Pérez, Amada. "Nosotros y los otros. Las representaciones de la nación y sus habitantes. Colombia 1880-1910" Tesis de doctorado. México: El Colegio de México, 2011.
- Pérez, Enrique. "Positivismo en instrucción pública en México a finales del siglo XIX". Las ideas educativas de Gabino Barreda y Justo Sierra", *Fuentes Humanísticas*, 62 (2010): 121-134.
- Pinzón, Carolina. "La denominación de la lengua, ¿castellano? o ¿español?", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 7 (2006): 111-118.
- Pla, Dolores. "'Indígenas, mezclados y blancos', según el Censo General de Habitantes de 1921", *Historias*, 61 (2005): 67-84. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/1698/1640>.
- Pohl-Valero, Stefan. "Alimentación, raza, productividad y desarrollo. Entre problemas sociales nacionales y políticas nutricionales internacionales, Colombia, 1890-1950", en *Aproximaciones a lo local y lo global: América Latina en la historia de la ciencia contemporánea*, 115-

154. México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2016.
- Porras, Germán. "Cultura intelectual positivista en Colombia a fines del siglo XIX", ponencia presentada en el *XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología*, 1-9. Buenos Aires, 2009.
- Quintero, María Paula. "¿Cosas, antes que palabras? Los métodos de lectura y escritura en Colombia 1870-1900. Innovaciones y prácticas." (Tesis de licenciatura). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca, 1998.
- _____. *La crítica de la cultura en América Latina* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985).
- Raiter Alejandro y Zullo, Julia *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- Ramírez, Edgar. "La *Ratio Studiorum* como formadora de la mentalidad escolástica colombiana" *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 25. 91 (2004): 7-15. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2223/3535>.
- Ramírez, María Teresa y Salazar, Irene, "El surgimiento de la educación en Colombia. ¿En qué fallamos?", *Seminario internacional sobre Historia Económica en Colombia en el siglo XIX*. 1-72. Bogotá: Banco de la República, 2007.
- Ramos, Carmen. "Enrique C. Rébsamen. Ideólogo educativo, (1977): 72-92, <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/7990/2/anua-lpag72-92.pdf>.
- Rea, Alonso. *Historia de México* (2017), <https://sites.google.com/site/historiademexicoems/3-1-orden-y-progreso/3-1-1-el-porfiriato-caracteristicas-economicas-politicas-y-sociales>.
- Rea, Alonso. "El Porfiriato. Características económicas, políticas y sociales," *Scribd*, [sin fecha], <https://es.scribd.com/document/497279361/3-1-1-El-Porfiriato-Caracteristicas-economicas-politicas-y-sociales-Historia-de-Mexico>.
- Renan, Ernest. *¿Qué es una nación?* (Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882): 8, https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasjuridicas/oj_20140308_01.pdf.
- Restrepo, Eduardo "Articulaciones de negridad. Políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia", en *Hegemonía Cultural y políticas de la diferencia*. Coord. Alejandro Grimson, 147-163. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

- Restrepo, Olga. "Un imaginario de la Nación. Lecturas de láminas y descripciones de la Comisión Corográfica" *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 26 (1999): 30-58.
- Reyes, Guillermo. "La problemática de las definiciones en el análisis del nacionalismo y la nación desde el paradigma del modernismo." *Papel político* 24. 1 (2019): s.p. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-1%20\(2019\)/77760192007/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/PaPo/PaPo%2024-1%20(2019)/77760192007/).
- Rincón, Alberto. "Las ideas ilustradas y el utilitarismo en la educación en Colombia" *Magistro*, 3. 6 (2009): 23-37.
- Rincón, Cecilia. "La enseñanza de la lectura y la escritura. Enfoque teórico-metodológicos. Primera etapa 1870-1936" *Educación y Ciudad*, 4 (2015): 126-29. <https://doi.org/10.36737/01230425.n4.246>.
- _____. *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003.
- Ríos, Carlos. *Las formas de la comparación: Marc Bloch y las Ciencias humanas: ensayo de morfología e historia*. Ciudad de México: siglo XXI editores, 2016.
- Rivas Sacconi, José. *El latín en Colombia. Bosquejo histórico del humanismo colombianos*. Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo: 1993.
- Rodrigo, María José. "Lingüística comparada y gramática normativa en la España del siglo XIX" *AISPI*, Actas XXII (2004): 231-242. <file:///C:/Users/marce/Documents/Libros%20y%20art%C3%ADculos%20tesis/Gram%C3%A1tica%20General%20y%20Gram%C3%A1tica%20normativa%20en%20Espa%C3%B1a.pdf>.
- _____. "El Catálogo de las lenguas de Hervás y Panduro. Estudio de la Introducción a la luz de la lingüística 'illuminística'." *BSEHL* 12 (2018): 219-239.
- Rodríguez, Ana. "Fisiología mexicana en el siglo XIX: la enseñanza", *Asclepio*, LII, (2000): 217-223.
- Rodríguez, Leticia. "Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867. Una visión de la educación como un derecho social para la formación ciudadana" (tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2015).
- Roldán Vera, Eugenia. ¿"Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. XVII jornadas argentinas de la historia de la educación. San Miguel de Tucumán. P. (2012): 1-19.
- _____. "Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX" *Revista Mexicana de la Historia de la Educación*, 1. 2 (2013): 171- 198.

- Rosenblat, Ángel "Prólogo. Las ideas ortográficas de bello" en *Obras completas Andrés Bello*, Tomo V. IX- CXXXVIII. Caracas: La casa de Bello, 1981.
- Rojas, Cristina. "La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929" *Poligramas* 29, junio (2008): 295-333.
- Rovelli, Carlo. *El orden del tiempo*. Madrid: Anagrama, 2020.
- Ruiz, Guillermo. "[Reseña] Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global, por Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (Compiladores). Buenos Aires: Granica, 2011; 412 páginas," *Revista Española de Educación Comparada*, 19 (2012): 247-274.
- Sáenz, Javier; Saldarriaga, Óscar y Ospina, Armando. *Mirar la Infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín: Editorial U. de Antioquia, UniAndes, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, 1997, 2 vols
- Safford, Frank. *Aspectos polémicos de la historia colombiana del siglo XIX*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero, 1983.
- Saldarriaga, Oscar. "La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930" *Memoria y Sociedad* (2001): 45-59.
- _____. "¿Pedagogía tradicional o pedagogía moderna? La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930" en *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2003) 75-78.
- _____. "La Cuestión de textos de 1870: una polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Destutt de Tracy." En *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*, editado por Santiago Castro-Gómez, 105-164. Pittsburg: Universidad de Pittsburg, 2004.
- _____. "El positivismo: ¿filosofía, ciencia o ideología? Informe de síntesis del Proyecto Los métodos positivistas en Colombia. 1-33. Bogotá: Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales, 2006. [https://www.academia.edu/2540589/Positivismo filosof%C3%ADa ciencia o ideol%C3%ADa](https://www.academia.edu/2540589/Positivismo_filosof%C3%ADa_ciencia_o_ideol%C3%ADa).
- _____. "Miguel Antonio Caro: la Modernidad del Tradicionalismo. Episteme y epistemología en Colombia, siglo XIX." En *Introducción al pensamiento filosófico de Miguel Antonio Caro*, editado por Manuel Domínguez Miranda Bogotá: Biblioteca Virtual del Pensamiento Filosófico en Colombia, 2008.
- _____. "De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892". En *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, editores Santiago Castro-

Gómez y Eduardo Restrepo, 308-333. Bogotá: Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, 2008.

- _____. "Subjetividad/objetividad. Hipótesis para una lectura del "campo epistémico" en Colombia-siglo XIX." En *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*, editado por Alejandro Sánchez et al. 79-117. Bogotá: Universidad del Rosario, 2010.
- Saldarriaga, Oscar. (Colombia), O. de J., & Reyes (Colombia), R. G. (2020). ¿Clásico o Técnico? El Bachillerato y la Enseñanza Secundaria en Colombia, 1903-1956". *Revista História Da Educação*, 24, (2020): 1-33. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/98995>.
- Serrano, Pablo. *Porfirio Díaz y el Porfiriato. Cronología (1830-1915)*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2012.
- Skrobot, Kristina. "Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2014.
- Soberanes, José Luís. "El positivismo. Paradigma del régimen porfirista" en *Porfirio Díaz y el Derecho. Balance crítico*. Coords. Raúl Ávila, Eduardo de Jesús Castellano y María del Pilar Hernández, 33-50. Ciudad de México: Cámara de diputados, Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias (CEDIP), Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2015.
- Soberón, Arturo. "La biblioteca del colegio de San Gregorio: ¿Un acervo para infantes indígenas catecúmenos?" *Estudios de historia novohispana*, 61 (2019): 49-74. <https://doi.org/10.22201/iih.24486922e.2019.61.65584>.
- Stoler, Laura. "Archivos coloniales y el arte de gobernar" *Revista colombiana de antropología* 4.2 (2010): 465-496.
- Swiggers, Pierre. "Los maestros: Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva" *Anales de lingüística, segunda época*, 4 (2020): 139-154.
- Tanck de Estrada, Dorothy. "Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías", *Historia Mexicana*, 33. 4 (1984): 463-508. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1874>.
- Triana, Humberto. "Misiones y lingüística indígena a finales del siglo XIX en Colombia" *UNIV: HUM*, 16. 27 (1987): 189-204. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10144/8329>
- Tröhler, Daniel y Maricic Veronika. *Education, Curriculum and Nation-Building. Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nation and Nationalism*. London: Routledge, 2023.

- Tröhler, Daniel. "La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional: Historia, perspectivas, beneficios y dificultades" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 21.1. (2017): 202-232.
- _____. "National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds", *Curriculum studies*, (2020): 1-17.
- Unamuno, Virginia. "Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos." En *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*, coordinado por Alejandro Raiter y Julia Zullo, 137-161. Buenos Aires: Gedisa, 2004.
- Valencia, Hernando. "*Cartas de batalla, Una crítica al constitucionalismo colombiano*. Bogotá: Cerec. Universidad Nacional de Colombia, 1997.
- Valles, Alfredo. "El liberalismo en México: motor del constitucionalismo" en *El poder reformador de la Constitución. El Congreso y su impulso transformador*, coord. César Camacho Quiroz, 137-152. México: Senado de la República, secretaría de cultura, Instituto nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- Varela, Miriam. "Sobre los manuales escolares", en *Escuela abierta*, 13 (2010): 97-14.
- Vásquez, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.
- _____. "Liberales y conservadores en México. Diferencias y similitudes" *Cuadernos Americanos*, 6, 66 (1997): 153- 175.
- Vaughan, Mary Kay. *Estado, clases sociales y educación en México* Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica, SEP, 1989.
- Vázquez, María Eugenia. "Distancias y coincidencias en la primera Academia Mexicana: Rafael Ángel de la Peña y Francisco Pimentel" En *Lenguas, estructuras y hablantes. Estudios en Homenaje a Thomas C. Smith Stark*, I, coordinadoras Rebeca Barriga y Esther Herrera, 505-519. México D.F: El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014.
- Velásquez, César. "Intelectuales y poder en el porfiriato. Una aproximación al grupo de los científicos 1892-1911" *Fuentes humanísticas*, 41 (2010): 7-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/48394265.pdf>.
- Villalobos, Liborio "Melchor Ocampo. Vigencia ideológica" *Letras de oro* (México: cámara de diputados, 1906). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/muro/pdf/ocampo_perfil.pdf.
- Villavicencio, Frida. *Las lenguas indígenas en el México decimonónico. Ecos, pregones y contrapuntos*. México: CIESAS, 2013.

- Villegas, Abelardo. *Positivismo y Porfirismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- Vivar Payas, Julieta. "El lugar del indígena en la política mexicana de alfabetización. Un análisis crítico de las cartillas de alfabetización para indígenas monolingües (1944-1949)". Tesis de maestría, Universidad de Chile, Santiago, 2012.
- Vahos, Arturo. "La reforma educativa de 1893: epílogo de una estrategia" en *Historia de la educación en Bogotá* Tomo I, coord. Olga Lucía Zuluaga, 217-237. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012.
- Von der Walde, Erna "Limpia, fija y da esplendor": el letrado y la letra en Colombia a fines del siglo XIX" *Revista Iberoamericana*. LXIII (1997): 71-83.
- Witker, Jorge. "El liberalismo e interés nacional en el Porfiriato" en *Porfirio Díaz y el Derecho. Balance crítico*. Coords. Raúl Ávila, Eduardo de Jesús Castellano y María del Pilar Hernández, 173-188. Ciudad de México: Cámara de diputados, Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias (CEDIP), Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2015.
- Zamorano, Alfonso y Vila Rubio, Neus. "Presentación. Origen, desarrollo y consolidación de los estudios gramaticográficos sobre el español en América latina" *Boletín de Filología*, LVI, 2 (2021): 11-26.
- Zárate, Gil de. *De la Instrucción Pública en España*, citado en Mario Pedrazuela, "Los estudios literarios y lingüísticos en la facultad de Filosofía y Letras a lo largo del siglo XIX en España", *Revista argentina de historiografía lingüística*, VI. 1 (2014): 51-71.
- Zea, Leopoldo. *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.
- Zermeño Padilla, Guillermo. "Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto" *Memoria y Sociedad*, 12. 24 (2008): 79-95.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/8170>.
- Zimmermann, Klaus. "Introducción: apuntes para la historia de la lingüística de las lenguas amerindias" en *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial*, ed. Klaus Zimmermann. 9-20. Madrid: Iberoamericana, 1997.
- Zuluaga, Olga Lucía. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia- Centro de Investigaciones Educativas (mimeo), 1978.
_____. *Colombia: dos modelos de su Práctica Pedagógica durante el Siglo XIX*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2019.
- _____. "La educación pública en Colombia, 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá". Bogotá: Universidad de Antioquia, 1998.

_____. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Bogotá:
GHPP/Editorial Magisterio, 2020.