

ESTANDARIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN NACIONAL:
LA NORMA ESPAÑOLA Y LA NORMA AMERICANA (1823-1857)

by

LAURA VILLA

A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Hispanic and Luso-Brazilian
Literatures and Languages in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Doctor of Philosophy, The City University of New York

2010

© 2010
LAURA VILLA
All Rights Reserved

This manuscript has been read and accepted for the
Graduate Faculty in Hispanic and Luso-Brazilian Literatures and Languages
in satisfaction of the dissertation requirement for the degree of Doctor of Philosophy.

August 12, 2010
Date

Professor José del Valle
Chair of Examining Committee

August 12, 2010
Date

Professor Lía Schwartz
Executive Officer

Professor José del Valle

Professor Isaías Lerner

Professor Laura Callahan
Supervision Committee

THE CITY UNIVERSITY OF NEW YORK

Abstract

ESTANDARIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN NACIONAL:
LA NORMA ESPAÑOLA Y LA NORMA AMERICANA (1823-1857)

by

Laura Villa

Adviser: Professor José del Valle

This dissertation analyzes five salient moments in the history of the standardization of the Spanish language that took place in the central decades of the nineteenth century: first, the reformed spelling system proposed in London by Andrés Bello and Juan García del Río in 1823 in order to promote Latin American literacy; second, the simultaneous officialization in 1844 of two different orthographic norms in Chile and Spain, both of them surrounded by intense ideological debates, the former led by Domingo Faustino Sarmiento, the latter by a teachers' association established in Madrid; third, the publication in 1847 of Bello's grammar, which specifically targeted a Spanish American public; and finally, the official recognition of the Royal Spanish Academy's grammar in 1854 and its subsequent imposition in Spain's school system in 1857.

Linguistic Historiography has traditionally described standardization policies and their implementation in the nineteenth century as undisputed and ideologically neutral. In contrast, this study will unveil the complexity of the process and its deep political roots and ramifications. The standardization processes studied were embedded in broader

nation-building projects and used the developing public school systems as mechanisms of promotion of a standard language and national consensus. Reading those five landmarks in the history of Spanish standardization against the socio-political context of the mid-nineteenth century nation-building project shows that taking into account the political prominence of Spanish-speaking intellectuals is crucial to understanding how the standard norms and the language authorities are formed. The focus will be on the role played by Latin American intellectuals in the development of an American Spanish norm as well as on the significant participation of members of the Royal Spanish Academy in the establishment of Spain's official variety in the 1840's and 1850's. Finally, I will analyze the connections between the Peninsular and the Latin American development of a standard language and national identities. The dialogue established between the standardization processes on both sides of the Atlantic contributes to a better understanding of past and present debates over Spanish language policies and the status of the Royal Spanish Academy in the Spanish-speaking world.

Agradecimientos

Sin duda una de las tareas más complicadas de este trabajo es encontrar las palabras que transmitan toda la gratitud que debo a José del Valle por tanta paciencia y tanto apoyo. Sin sus clases y sin su labor como profesor, consejero y colaborador no habría llegado a escribir esta tesis y no estaría preparada para afrontar los años de carrera que me esperan. La pasión por su trabajo, su inteligencia y claridad de pensamiento, su serenidad en el diálogo académico, su compromiso con los estudiantes y su capacidad para incitarnos al estudio y la reflexión hacen de él un modelo para todos los que hemos tenido la suerte de contarlo entre nuestros profesores y amigos. Le agradezco haber creído en mí pero, sobre todo, le agradezco su guía, no sólo académica sino también vital, durante estos seis inolvidables años de experiencia neoyorquina.

En el Graduate Center he tenido la fortuna, además, de contar con otro buen número de profesores maravillosos que me han regalado su tiempo y conocimiento para ampliar y afianzar mi formación en el campo de la lingüística. Infinitas gracias debo a los profesores Laura Callahan e Isaías Lerner, no sólo porque aceptaron formar parte de mi comité de tesis y mejoraron el texto original con sus comentarios y aportaciones, sino también porque disfruté y aprendí en sus clases sobre la identidad y la lengua y el español en América, y porque me acompañaron y guiaron paciente e incondicionalmente a lo largo de todo el camino de mis estudios doctorales. Echaré también de menos las saludables peleas sobre la incidencia en el sistema lingüístico de las expresiones producto del contacto entre lenguas, mantenidas con el profesor Ricardo Otheguy, que tanto me han estimulado para justificar con pasión y respeto mis posiciones. Será difícil olvidar la generosidad de la profesora Miki Makihara, cuya clase me abrió las puertas de la

antropología lingüística y de gran parte de los fundamentos teóricos de mi trabajo. Recordaré siempre, gracias al profesor Sureh Canagarajah, la importancia del esfuerzo diario en nuestra labor docente y de la política lingüística a escala local. Y siempre tendré presente a un profesor que se nos fue, René Garay, ejemplo perfecto de la naturalidad con que se gestiona el multilingüismo y se produce el cambio de códigos lingüísticos. Gracias a mis profesores y, en gran medida, al apoyo y el cariño de Lía Schwartz, siempre guardaré un grato recuerdo de esta institución que me ha formado y que ahora me toca abandonar.

De los años del Graduate Center quedará además la relación con mis compañeros de la sección de lingüística hispánica, en especial con Juan y Marco, mis hermanos mayores en el programa, que tuvieron, y aún tienen, la amabilidad de guiarme por los caminos que ya han recorrido; y quedará también la pena de no comenzar el doctorado de nuevo para conocer mejor a los que han ido llegando, Alex, Cheché, Johanna, Lina y Lorena, entre ellos.

No puedo dejar de acordarme de todos y cada uno de los miembros de mi familia neoyorquina, que suplieron con creces las carencias impuestas por la distancia con la tierra de una. Gracias a Lina, porque me guió por la vida de Nueva York cuando todo me abrumaba y porque las charlas con ella son verdaderas sesiones de terapia. A Alex, por las muchas tardes de biblioteca y por todas las clases magistrales de café. A Lorena, Marta y Susana, que fueron mi primer pie de tierra en Nueva York, he de agradecerles algunos de los mejores ratos que he pasado en esta ciudad. A David, las visitas a parajes inhóspitos, los viajes recientes y los ratos juntos en los sitios de siempre. Gracias a Gustavo por tantas horas de guitarra y buena compañía. A Luana y a Ariel por descubrirme el follaje,

por la celebración del Mundial y por tantos otros buenos ratos. A Agus y a J.T., porque aunque la vida les diera muchas vueltas y los llevara a mudarse cada vez más lejos nunca perdieron el contacto. A Zaida, por lo fácil que fue entrar en su mundo de Lauras. A Sharina y Rubén, por haberse encontrado el uno al otro. A Astrid, por el buen recuerdo que me queda de los meses en que compartimos edificio. Y a Bere (la matriarca de esta familia neoyorquina mía) es tan difícil agradecerle todo lo que me da, que tendré que conformarme con darle las gracias por permitirme formar parte de su vida.

Y un recuerdo especial para todos los buenos amigos de acá, de allá y de otros lados. Por suerte para mí son muchos y demasiado buenos y merecen bastante más que este reconocimiento tan pequeño que sé que sabrán perdonar y entender. Gracias a Carolina, Clayton, Constanza, Isolina, Kaushi, Marcos, Marissel, Mélida, Michele, Paloma, Rachel, Regina, Sabrina, Susana y Vítor; a Eva, Jorge, Lore, Manu, Patri, Pepa y Rebe, que siempre me esperan en mis vueltas a casa; a Docéu; a Jóse, Héctor, Bea, Pilar y Burgos; y a Ana, Miguel y María.

Y termino estas líneas agradeciendo a mi familia por demostrar que, como el bolero, nosotros no creemos que la distancia hace el olvido. Gracias, siempre insuficientes, a mis padres por haber hecho tantos esfuerzos y de tantos tipos para conseguir “estudiarme”, por recibirme con los brazos abiertos, por entender que me fuera y por haber hecho siempre fáciles las decisiones difíciles. A mi abuela y a José, por esperarme siempre que vuelvo con comidas y sobremesas tan agradables. A mi hermano mayor, Gabi, por haber sido siempre mi modelo, mi protector y una de las personas que más ha confiado en mis posibilidades. Gracias también a él y a Cris por haberme regalado dos nuevas razones para seguir sonriendo: Pablo y Paula. A mi hermana, Geli, a quien

nunca podré compensarle todos los kilómetros que le debo y todas las visitas incondicionales. Gracias a ella por su lealtad, su generosidad, su alegría y su amor, y por haberse ganado a pulso ser mi persona favorita. A ella y a Diego les debo, además, un agradecimiento especial por recibirme en su casa y en sus vidas como si formara parte habitual de ellas. Y a Miguel... Las palabras se quedan demasiado cortas para agradecerte el día a día. Gracias por tu presencia, porque sin ella no sería nada de lo que soy. Y gracias por conseguir que contigo todas las ciudades sean mágicas.

Índice

Capítulo 1. Construcciones nacionales y procesos estandarizadores en el mundo hispanohablante (1823-1857): Estudio glotopolítico	1
1.1. Construcciones nacionales en el mundo hispanohablante	4
1.2. Procesos estandarizadores en el mundo hispanohablante	41
1.3. Estudio glotopolítico	62
Capítulo 2. Debate ideológico-lingüístico en torno a la reforma ortográfica en España	86
2.1. Historia de la estandarización ortográfica española hasta mediados del siglo XIX	87
2.2. Propuesta simplificadora de la Academia Literaria y Científica	114
2.3. La reacción de las instituciones dominantes	138
2.4. Debate ideológico-lingüístico posterior a la oficialización	143
Capítulo 3. Bello y Sarmiento. La norma lingüística americana	170
3.1. La batalla del idioma y las relaciones hispánicas transatlánticas a mediados del XIX	173
3.2. La norma ortográfica americana: Bello en Londres	180
3.3. La oficialización de la norma ortográfica americana: Bello y Sarmiento en Chile	191
3.4. La norma gramatical americana: Las gramáticas de Bello para los ciudadanos y las escuelas de América	219
Capítulo 4. Oficialización de las normas gramaticales de la RAE: La reafirmación de su autoridad lingüística	231
4.1. Historia de la estandarización gramatical española hasta mediados del siglo XIX	234
4.2. La revitalización de la labor gramatical de la RAE	248
4.3. La oficialización de la <i>Gramática</i> de la RAE y la ausencia de debate en torno a ella	255
4.4. La gramática en la enseñanza, una cuestión de poder	267
Capítulo 5. La norma lingüística del español en el siglo XIX. Conclusiones	275
Apéndice 1. Envío de la Academia Literaria y Científica solicitando la aprobación de la RAE de la reforma ortográfica y respuesta de la institución a la asociación de maestros	289
Apéndice 2. Real orden, de 25 de abril de 1844, prohibiendo a los maestros de Instrucción primaria la enseñanza de toda ortografía que no sea la adoptada por la Real Academia Española	292

Apéndice 3. Real orden, de 1 de diciembre de 1844, mandando se adopte en todos los Establecimientos de Institución primaria del Reino el <i>Prontuario de ortografía</i> que acaba de publicar la Real Academia española	293
Apéndice 4. Real orden, de 22 de octubre de 1848, mandando que en todas las escuelas del Reino se observen las reglas de ortografía prescritas por la Real Academia Española	294
Apéndice 5. Real orden, de 28 de septiembre de 1854, declarando de texto para la enseñanza pública la nueva edición hecha de la <i>Gramática</i> de la lengua castellana por la Real Academia Española	295
Apéndice 6. “Advertencia” del <i>Prontuario de Ortografía de la lengua castellana: dispuesto de Real orden para uso de las escuelas públicas</i>	296
Bibliografía	298

Capítulo 1

Construcciones nacionales y procesos estandarizadores en el mundo hispanohablante (1823-1857): Estudio glotopolítico

El periodo que encuadra el arco temporal de esta tesis, 1823-1857, constituye un momento determinante para la configuración y promoción de la variedad estándar del español. En América, entre 1823 y 1851, se dan importantes pasos para el establecimiento de una norma lingüística independiente, aunque no necesariamente opuesta a la española. En España, entre 1844 y 1857, se fraguó un acontecimiento central para el proceso estandarizador: el reconocimiento oficial de la norma lingüística propuesta por la Real Academia Española (RAE). Es obvio, sin embargo, que las fechas que delimitan la emergencia de lo que el título de este trabajo denomina “la norma americana” y “la norma española” son relativamente arbitrarias puesto que ni en 1823 encontramos el origen de los procesos de estandarización de la lengua española —como veremos en el repaso de la historia de su codificación ortográfica y gramatical— ni, por supuesto, el proceso estandarizador se da por finalizado en 1857. La dificultad de ponerle cotas a lo que en realidad se presenta como un continuo de pasos orientados a la codificación del español, me llevó a escoger, para delimitar un espacio temporal abarcable, momentos que tanto los discursos de la época como la historiografía posterior han representado como hitos fundacionales del proceso estandarizador.

El primer año que destaca este estudio, 1823, corresponde con la propuesta de simplificación del sistema ortográfico para América ideada por Andrés Bello y Juan García del Río en Londres, donde ambos intelectuales americanos se encontraban en las primeras décadas del siglo y desde donde contribuyeron decididamente a impulsar la

emancipación cultural del nuevo continente. El año que cierra el marco temporal, 1857, es el de la firma de la Ley Moyano, primera ley integral de educación en España que viene a coronar un proceso de centralización en su sistema educativo y que, además, otorga a la norma lingüística de la RAE un lugar privilegiado en la enseñanza, asignando a sus textos escolares para la ortografía y la gramática el carácter de oficiales y únicos en la enseñanza española. Entre ambas fechas, haremos una serie de calas en la historia de la estandarización del español, entre las que destacamos ahora las fechas de 1844, año en que simultáneamente se oficializa la ortografía académica en España y la llamada ortografía de Bello en Chile; y 1847, año en que el intelectual venezolano publica su *Gramática de la lengua española destinada al uso de los americanos*.

Al destacar estos momentos claves del proceso estandarizador del español no se pretende, sin embargo, entenderlos como pasos sucesivos y homogéneamente concebidos, ni representar a ese continuo de codificación lingüística en el que se insertan, como una historia unitaria que camina hacia un fin predeterminado. Oponiéndose a los relatos teleológicos de la historia del español, este trabajo se enfrenta a la multiplicidad de propuestas y a la contingencia de los resultados de la codificación, sin perder de vista el estrecho vínculo que liga los procesos de estandarización lingüística a su coyuntura socio-política. En consonancia, se enfatizan las condiciones históricas y políticas que favorecen la emergencia de la regulación lingüística en el periodo que se estudia, así como las luchas entre los defensores de diferentes propuestas glotopolíticas —es decir, propuestas lingüísticas políticamente situadas— cuyos referentes inmediatos son rivalidades que se reproducen en el terreno de la discusión lingüística, pero que siempre dejan entrever una pugna por el control de determinados espacios sociales que trasciende

el ámbito de la lengua. Se intenta, además, explicar el triunfo de ciertas propuestas en detrimento de otras atendiendo a las circunstancias históricas en las que éstas se gestan y se promueven y, particularmente, a la posición que ocupan en el espacio socio-político los agentes que las conciben, las promocionan o las atacan.

Teniendo en cuenta este planteamiento inicial, los tres capítulos centrales de esta tesis abordan, respectivamente, el debate en torno a la oficialización de la ortografía de la RAE en España (entre 1843 y 1846), la constitución de una norma lingüística americana (entre 1823 y 1851) y el reconocimiento oficial de las normas gramaticales de la RAE, de nuevo, en España (entre 1854 y 1857). El primero de ellos —más extenso debido a la enorme cantidad de material documental conservado sobre el debate que rodeó al reconocimiento oficial de las normas ortográficas de la RAE— estudia esa controversia como un debate ideológico-lingüístico que, más allá de las diferentes propuestas ortográficas, remite a una encarnizada lucha entre el Estado y las organizaciones educativas independientes por el control de un sistema de enseñanza en pleno proceso de reforma debido a la centralización de las instituciones escolares promovida desde el gobierno. El tercer capítulo de este trabajo, a modo de bisagra entre los otros dos, entiende las propuestas de estandarización de una norma lingüística —ortográfica y gramatical— autónoma en América como una decidida afirmación de la jurisdicción americana sobre la lengua española y como estrategia para el avance del consenso nacional y de la conformación ciudadana tan significativos en el contexto de las primeras décadas de independencia. El cuarto capítulo vincula los movimientos estandarizadores en América con la consiguiente revitalización de la labor gramatical de la RAE en España y estudia el reconocimiento oficial de su gramática —en 1854 y reiterado en 1857—

como la reafirmación de su autoridad lingüística y la culminación del avance y control del Estado sobre el sistema educativo, ambos procesos ligados entre sí debido a la relevancia institucional, política y educativa de varios miembros de la corporación madrileña. En las páginas finales de este trabajo se presentarán algunas conclusiones y generalizaciones, por un lado, sobre el papel que la lengua estándar —difundida a través de la enseñanza y a la vez elemento clave para la masificación de ésta— jugó en las políticas nacionales de configuración del Estado-nación, tanto en América como en España, en la primera mitad del siglo XIX; y, por otro, sobre el modo en el que se configuran las autoridades lingüísticas en ese contexto y sobre el rol de los académicos españoles en la promoción de unas normas lingüísticas que, con pocas variaciones, siguen vigentes hoy y son reconocidas por casi todos los hablantes de español.

1.1. Construcciones nacionales en el mundo hispanohablante

El colapso del imperio español a principios del siglo XIX conllevó la reestructuración política, económica y social tanto de los vastos terrenos de la América emancipada como de la antigua metrópoli europea. El régimen colonial empieza a resquebrajarse en la segunda mitad del siglo XVIII, con las reformas administrativas y económicas de la monarquía borbónica orientadas a la expansión de la economía, ideadas, fundamentalmente, por Pedro Rodríguez Campomanes, fiscal y presidente del Consejo de Castilla (1762-1791), y llevadas a la práctica por el visitador general de Nueva España (1765-1771) y ministro de Indias (1776-1787), José de Gálvez (Brading 2003, 35-43). Si esta reforma contribuyó de manera decisiva al desmoronamiento de la ordenación colonial fue, en primer lugar, porque suponía la pérdida de su sustento

ideológico, al abandonar la “antigua tesis de la misión providencial de España en el mundo” y, por consiguiente, al “considerar los reinos de América como simples colonias” (ibid., 42); en segundo lugar, porque la reforma “hizo que aumentara considerablemente la inmigración de comerciantes y empresarios españoles”, lo que conllevó “la discriminación de la élite y el clero criollos” (ibid., 40)¹; y en tercer lugar, porque las “medidas de carácter administrativo y económico fueron complementadas con otras dirigidas contra los privilegios y la propiedad de la Iglesia” (ibid., 39). A pesar del éxito que las medidas reformadoras pudieran conllevar para España, concluye David Brading, también contenían la semilla del “fin de la dominación española en América” (ibid., 42), puesto que

si nobleza y clero apoyaban la corona era porque, a su vez, ambos esperaban que la corona protegería y mantendría la propiedad y sus privilegios. Y cuando los ministros de Carlos III deciden excluir a los criollos de los puestos importantes de gobierno y atacar a la Iglesia, no hacen sino socavar los fundamentos en que se sustentaba la monarquía (ibid.).

La crisis del ordenamiento colonial se vio agravada por el establecimiento de un activo comercio entre las colonias y algunas potencias extranjeras, en especial Estados Unidos e Inglaterra, ante las que España perdió su monopolio comercial a principios del XIX (Lynch 1983, 21-22). El futuro de la metrópoli como potencia imperial estaba en juego dado que, perdido el dominio económico sobre sus colonias, le restaba sólo el control político y también éste estaba siendo atacado por los intentos anexionistas de Inglaterra en Buenos Aires y Montevideo (ibid., 23).

En vista del panorama económico, de la desestructuración del orden colonial y del descrédito de la metrópoli como potencia capaz de controlar sus terrenos coloniales, las

¹ Jonh Lynch (1983, 24-27) pone cuidado, al igual que David Brading (2003), en no recurrir a la rivalidad

élites criollas, apoyadas por amplios sectores de la Iglesia, aprovechan la incertidumbre política traída por las abdicaciones de Bayona de Carlos IV y Fernando VII, y por la transferencia de poder a Napoleón y, de éste, a su hermano José Bonaparte, para promover cierto grado de independencia con respecto a España (Brading 2003, 43). Las ciudades capitales más importantes de Sudamérica constituyen juntas que, argumentando lealtad a Fernando VII, “no reconocen el nuevo gobierno provisional peninsular” (Guerra 2003, 140). La formación de esas juntas, incluso aunque “no equivaliera para sus autores a la separación total y definitiva de la España peninsular”, sí “abría el camino tanto a la desintegración territorial en América como a la ruptura definitiva con la península” (ibid., 142). Así, su rechazo a aceptar la autoridad del Consejo de Regencia en España, y viceversa, el de éste a conceder legitimidad a aquéllas, precipitó el crecimiento de la intensidad revolucionaria e independentista en América, a excepción de en la parte “lealista”, es decir, de Nueva España, América Central y Perú. Estos territorios leales a la Corona española encontrarán su camino a la emancipación política en la década de los veinte, debido a “la incapacidad de los diferentes gobiernos peninsulares, liberales o absolutistas, de dar una solución institucional a la aspiración común a todos los americanos de una monarquía, no unitaria sino plural y representativa” (ibid., 149).

Al contrario de lo sucedido en la mayor parte de la América del Sur, en los países independizados más tardíamente tiene lugar “una revolución silenciosa”, apoyada en “la transferencia de parte significativa de los poderes del Estado a los ayuntamientos, que crearon para sí una jurisdicción territorial totalmente autónoma y autosuficiente” (Annino 2003, 176). Esta acumulación de poder y autonomía en las ciudades fue posible gracias a “la difusión de la representatividad liberal” que la Constitución de Cádiz había

reglamentado y que hubo de ser “tolerada en muchos lugares por las mismas autoridades coloniales, por oportunidad, por impotencia o por la fuerza de las comunidades” (Annino 2003, 176)². Esa autonomía regional, además, consolida un nuevo entramado organizativo —con el transvase de poder a los ayuntamientos y con la constitución de diputaciones provinciales— que contribuye a cohesionar las regiones “lealistas” y, en consecuencia, a facilitar sus procesos de construcción nacional, evitando algunos de los inconvenientes que la América del Sur, como veremos, tuvo que enfrentar en esta materia (Guerra 2003, 218).

El mantenimiento de lealtad a la Corona en esas partes de América, que “retrasó o limitó durante unos años la disolución territorial” (ibid., 215), llegó hasta 1821, año en que los diputados americanos en las Cortes de Madrid presentan “el plan de una monarquía plural, con tres reinos americanos dotados de instituciones representativas propias y un poder ejecutivo que podía ser confiado a tres infantes: uno que comprendería México y Guatemala; otro, Nueva Granada y Tierra Firme, y el tercero, Perú, Buenos Aires y Chile” (ibid., 218). La oposición española a los proyectos de base americana —“las Cortes rechazaron incluso la lectura de la propuesta” (ibid.)— terminó por significar la separación de la Península de casi la totalidad de los territorios americanos, a excepción de Cuba y Puerto Rico.

² La representatividad que la carta gaditana concede a las regiones lealistas de América supone, de alguna manera, el empuje al “proceso de disgregación de los espacios políticos provinciales” (Annino 2003, 171), puesto que “hizo todavía más concreta y física la idea de soberanía, hasta hacerla identificar con los pueblos-ayuntamientos” (ibid., 181, énfasis en el original). Antonio Annino ofrece un ejemplo de los resultados inesperados que el modelo electoral habilitado por la Constitución de Cádiz podía conllevar: en las elecciones del nuevo ayuntamiento de la ciudad de México, a finales de noviembre de 1812, “los criollos lograron controlar el voto y no dejaron que se eligiera a ningún peninsular. La audiencia y el virrey intentaron anular la elección por la vía legal, pero no pudieron negar la total autonomía de las juntas parroquiales garantizada por la Constitución, y debieron aceptar el resultado del voto” (ibid.).

Al tiempo que en América se gestaba la independencia de los diferentes Estados nacionales (entre 1808 y 1824) en España se hacía frente a la pérdida de los territorios del imperio —que no comienza a reconocerse, sin embargo, hasta la década de los treinta—, a la invasión napoleónica —durante la cual se promulga la Constitución de Cádiz, una constitución de carácter liberal que no reconoce el poder extranjero—, y a la implantación de un régimen absolutista —desde la vuelta de Fernando VII en 1814 hasta su muerte en 1833— interrumpido durante los años del Trienio Liberal, de 1821 a 1823.

En marzo de 1830, pocos meses antes del nacimiento de su hija Isabel en octubre, Fernando VII había firmado la Pragmática Sanción que excluía a su hermano Carlos del trono, incluso si, como resultó ser, moría el rey sin dejar hijos varones (Carr 1982, 151). Muerto Fernando VII, su hija es declarada reina de España con apenas tres años de edad, por lo que su viuda, María Cristina de Borbón, ocupa el cargo de Regente a la espera de la mayoría de edad de Isabel II. Las aspiraciones de Carlos a la Corona, que antes de la muerte de su hermano no se habían materializado más que en impugnaciones a la legalidad de la Pragmática Sanción, desembocan durante la regencia de María Cristina y los primeros años de reinado de Isabel II en una guerra civil, entre 1833 y 1840, y una segunda guerra, reducida geográficamente al ámbito catalán, donde los carlistas emprendieron acciones militares en nombre de Montemolín, hijo de Carlos y nuevo pretendiente al trono español (ibid., 184-95). El conflicto carlista fue determinante para la configuración política de los años de regencia de María Cristina —marcada por las luchas de poder entre liberales progresistas y moderados— pues, la necesidad de apoyo social en su oposición a los carlistas conformó la alianza entre la reina regente y los sectores liberales del país.

En el periodo de regencia se pone “en marcha un proceso que suponía un avance importante en el desarrollo de las estructuras del Estado” (Arias Castañón 1998, 27). Ese proyecto de construcción estatal había comenzado ya durante el reinado de Fernando VII con medidas de reforma de la administración y de las instituciones, pero entonces se había visto muy limitado, por un lado, por la mala situación económica, ya que el constante estado de bancarrota se vio agravado por el rechazo a aceptar la emancipación americana, y por otro, por el absolutismo del monarca y por el mantenimiento de estructuras del Antiguo Régimen que rivalizaban con las reformas liberales de carácter moderado introducidas en la administración³. A pesar de lo reducido de este reformismo “que no ponía en cuestión desde luego los fundamentos políticos del régimen y que tampoco tuvo grandes logros” (ibid., 25), la política fernandina “iniciaba una vía de entendimiento entre los sectores más moderados del absolutismo y del liberalismo, era un paso más en el camino hacia el pacto de la nobleza y de la burguesía en torno a la defensa de sus respectivos intereses” (ibid.).

A las medidas iniciadas durante la primera parte del XIX se suman, durante el periodo cristino, dos proyectos de reforma fundamentales para el establecimiento de la estructura del Estado español: primero, “la consolidación de la práctica del Gobierno” (ibid., 27), con un Presidente y Consejo de Ministros y la creación del Ministerio de Interior-Gobernación, y segundo, el reajuste tanto del modelo de organización territorial del Estado como de la justicia, acomodándola “a la nueva organización funcional y territorial del Estado que apuntaba hacia una especialización y una división de poderes”

³ Durante el reinado de Fernando VII se crea el Consejo de Ministros, se intenta reformar la Hacienda pública y se toman medidas para desarrollar la economía, como la promulgación del Código de Comercio o la instauración de la Bolsa de Madrid (Arias Castañón 1998, 25). Lo limitado de las reformas se debe a la inconsistencia entre el progreso de las medidas liberales de reforma institucional y el régimen absolutista que caracterizó su reinado (Carr 1982, 149).

(ibid.). La regencia de María Cristina —década en la que se intenta esta construcción del Estado moderno con un fuerte protagonismo de los sectores liberales y con el abandono de la figura del monarca absoluto— es, sin embargo, un periodo altamente inestable en lo político, debido a los conflictos carlistas, a la tensión entre sectores progresistas, moderados y exaltados, y al recurso a las revueltas populares como medida de presión política. El conservadurismo del gobierno moderado favorecido por María Cristina entre 1838 y 1839 encontró una fuerte oposición por parte de progresistas y radicales que culminó en una revuelta popular que forzó su abdicación en favor del general Espartero, que se mantendría en el poder desde 1840 a 1843⁴, cuando Isabel II, a los trece años, es declarada mayor de edad.

La primera década del reinado isabelino está marcada, por un lado, por el carácter moderado de los sucesivos gobiernos y, por otro, por las medidas orientadas a impulsar el desarrollo de la estructura del Estado y el proyecto de nación liberal. Con los moderados en el poder, entre 1844 y 1854, se consolidan “las realizaciones de la revolución liberal con el predominio de la oligarquía que justificaba y gestionaba su riqueza conforme a los principios que había impuesto el nuevo régimen, y eliminando las perspectivas radicalizadoras con las turbulencias subsiguientes características de las épocas precedentes” (ibid., 32). En esta década se reforma la Hacienda con un nuevo sistema

⁴ El general Espartero se alza con la regencia tras la revolución de septiembre de 1840, apoyándose en el descontento de liberales progresistas y exaltados provocado por el giro conservador en la interpretación de la Constitución de 1837, el abandono del proceso de desamortización de los bienes de la Iglesia o al debilitamiento del nivel de independencia de los municipios debido a las medidas centralizadoras del último gobierno moderado del periodo. El trienio de la regencia de Espartero, de carácter progresista, contó desde el principio con una fuerte oposición por parte del sector moderado de la población, tanto militar como civil, y de la nobleza, que veía peligrar los privilegios que el gobierno moderado de 1839 les había garantizado. A esta resistencia se suma la de los liberales radicales y la de un importante sector de los progresistas, pues la política semi-autoritaria de Espartero apartaba a los políticos progresistas más destacados de los cargos importantes de gobierno que ocupaban, en cambio, militares y políticos fieles (conocidos como los ayacuchos) o políticos de segunda fila más fáciles de manejar (Arias Castañón 1998, 31-32; Carr 1982, 218-227).

tributario (1845); se impone un modelo centralista a la administración provincial y local; se camina hacia la uniformidad en la justicia con el Código Penal de 1848; se reorganizan la Banca y la Bolsa, la educación pública y las relaciones entre Estado e Iglesia (con el Concordato de la Santa Sede de 1851); se crea la Guardia Civil en 1844 y se desarrollan las comunicaciones con el Plan General de Ferrocarriles en 1852 (ibid., 33).

En definitiva se da una serie de pasos orientados a la centralización y aumento de poder del Estado que quedan plasmados en la nueva Constitución de 1845, cuyo modelo de soberanía compartida por el monarca y las Cortes concedía un gran poder a la aristocracia y al rey, al tiempo que excluía al proyecto progresista de soberanía nacional y limitaba los poderes locales a favor de una reorganización centralista (ibid., 33-34). El texto constitucional defendía un Estado confesional y suponía “la culminación de unas transformaciones sociales y económicas que beneficiaban a las viejas y a las nuevas aristocracias, a la nobleza, la burguesía económica y la burocracia, es decir, el triunfo de la oligarquía” (ibid. 34).

Marginado del gobierno, el liberalismo progresista intentó, sin éxito, acceder al poder mediante pronunciamientos y movilizaciones urbanas, como la revolución de 1848. Sólo la división interna en el sector moderado —que conlleva la escisión del ala izquierdista del partido, constituida ahora como Unión Liberal— y la colaboración entre la nueva fuerza política y los progresistas terminarían con el dominio moderado mediante el pronunciamiento de Vicálvaro de 1854 y el consiguiente levantamiento popular agitado por los liberales progresistas y radicales (ibid., 35).

El Bienio Progresista (1854-1856) reinstaura la Constitución de 1837 e intenta una “liberalización del régimen isabelino” (ibid., 36), apoyándose en una “ampliación de

libertades y una movilización popular que sirvieron para dinamizar la vida política pero conllevó también diferentes procesos de radicalización de difícil control” (ibid.). En estos dos años se lleva a cabo una nueva expropiación de los bienes eclesiásticos (la Desamortización del general Madoz), se atiende a la mejora de las infraestructuras (con la Ley General de Ferrocarriles) y se toman medidas para potenciar el desarrollo económico (con la Ley de Banca y de Sociedades Anónimas) (ibid., 37). Se elabora, también, un nuevo texto constitucional, conocido como la Constitución “non nata” de 1856, puesto que el fin de los dos años de gobierno progresista impidió su promulgación.

El general O’Donnell, dirigente unionista y líder del pronunciamiento de Vicálvaro que había dado pie a la instauración del régimen progresista, será también el responsable de su caída en 1856, apoyándose esta vez en la reina Isabel II y aprovechando el desgaste de un gobierno que, además de hacer frente a la división interna en el movimiento progresista, tuvo que combatir una fuerte oposición tanto por parte de los sectores radicales como de los moderados. Desde entonces y hasta la revolución de 1868 —cuando un pronunciamiento militar producto de una nueva alianza entre progresistas y unionistas obliga a abdicar a la reina Isabel II (ibid., 40)— se suceden en el poder gobiernos de orientación moderada y unionista, que favorecen la estabilidad política y, con ella, la del sistema liberal, al menos hasta los últimos años del gobierno moderado anteriores a la Revolución Septembrina de 1868 (ibid., 37-40).

El partido moderado restituyó su poder en 1856, tras la caída del gobierno progresista, y se mantuvo en la presidencia hasta 1858. Durante este nuevo periodo moderado —momento en el que detenemos este relato histórico— “se restablecía el régimen de 1845 y se procedía a la pacificación del país, en un proceso de reflujo

contrarrevolucionario que culminaría con Narváez con la reforma parcial de la Constitución de 1845, modificando la composición del Senado, con la restricción de las libertades públicas y la represión de sublevaciones campesinas” (ibid., 38).

Podemos concluir, pues, que durante las décadas centrales del siglo XIX español, desde la regencia de María Cristina hasta la serie de gobiernos unionistas y moderados de la segunda mitad de los años cincuenta, los sucesivos partidos en el poder apuestan decididamente por el desarrollo económico, la creación de infraestructuras, la reorganización del territorio y de la administración, y la centralización y acumulación de poder por parte del Estado. Este proyecto estatal se acompaña de la creación y difusión de una identidad nacional apoyada, por un lado, en la construcción de instituciones y símbolos nacionales, y por otro, en la formación de un discurso sobre el carácter de la nación difundido a través de la escuela y los periódicos.

La xenofobia antifrancesa —rasgo característico ya de lo que Álvarez Junco denomina la identidad etno-patriótica española, es decir, las bases identitarias de la comunidad “española” con anterioridad a la era de los nacionalismos (1996, 89)— será uno de los pilares en los que se apoye la formación discursiva de la identidad nacional. La guerra contra Napoleón⁵, que a partir de los años 1830 se conocería generalmente

⁵ Este conflicto, que ha llegado a la historiografía de hoy como Guerra de la Independencia, es un complejo fenómeno que se debe “a un conjunto muy complicado de causas; a la confluencia, en último extremo, de una serie de conflictos menores coincidentes en el tiempo y alimentados entre sí” (Álvarez Junco 2001, 120). Fue, en primer lugar, un conflicto internacional que enfrentó, en terreno español, a las dos potencias europeas del momento: Francia e Inglaterra. Fue, también, un conflicto entre fuerzas internas del país y, por tanto, puede caracterizarse, de alguna manera, como una guerra civil que enfrentó a las élites españolas divididas por su apoyo a una u otra dinastía y, quizá, por sus diferentes proyectos políticos. Por otra parte, el levantamiento popular que se posicionó contra la dominación napoleónica, además de estar animado por la fuerte xenofobia antifrancesa popular, respondía al clima de malestar general y oposición a la autoridad absoluta y el orden del Antiguo Régimen. Finalmente, la llamada Guerra de la Independencia fue también un conflicto en el que más que unidad nacional encontramos una preponderancia del patriotismo local (ibid., 120-25).

como Guerra de la Independencia⁶, se convertirá en un importante recurso para fomentar la lealtad a la nación y la idea de una comunidad unida frente al enemigo francés (Álvarez Junco 2001, 119-29). La “independencia” española ofrece, además, otro elemento importante en la configuración discursiva de la nación: la fiesta patria. Se escoge para tal fin, tan sólo un año después de los acontecimientos históricos, el día Dos de Mayo con la intención de conmemorar la sublevación del pueblo madrileño contra las tropas francesas⁷.

En los años centrales del siglo XIX se establece definitivamente otro elemento simbólico fundamental para la nación: su bandera. Fue, en realidad, Carlos III quien instaló la “bandera nacional” rojigualda para una parte de la marina de guerra, pero junto a ella se usaron otros pendones hasta su generalización en la primera guerra carlista y su extensión para todo el ejército, por ley decretada por Isabel II en 1843 (ibid., 553). En la misma década se finaliza, también, un proceso de construcción monumental en recuerdo de los caídos en la guerra contra Napoleón que se había proyectado en las Cortes de Cádiz en 1811 y postergado durante el reinado absolutista de Fernando VII.

A la aparición de símbolos de la nación, como la fiesta patria, la bandera y los monumentos nacionales, hay que sumar otra serie de elementos artísticos, pictóricos, historiográficos y literarios que contribuyen al afianzamiento de la mitología nacional. La

⁶ La denominación empieza a aplicarse justamente “en la fase final del proceso americano de independencia” (Álvarez Junco 2001, 127), aunque el uso del membrete sólo se generaliza en los años treinta y no se implanta hasta mediados de la década siguiente, fundamentalmente a partir de la historia de Miguel Agustín Príncipe, publicada en 1844 y que llevaba por título, precisamente, *La Guerra de la Independencia* (ibid., 127-28).

⁷ La celebración del Dos de Mayo como fiesta nacional presentó generalmente un fuerte carácter liberal, popular y, en parte, laico, al que durante el siglo XIX se intentó oponer una interpretación nacional-católica que no prosperó, por lo que algunos gobiernos ultra-conservadores de la última etapa isabelina prohibieron su celebración. Los católicos prefirieron el 25 de julio, Día de Santiago, como fiesta patria y no es hasta principios del siglo XIX, después del fin de las posesiones coloniales españolas, que se acuerda celebrar el Doce de Octubre, por su acomodación tanto para católicos, como Día del Pilar, como para liberales laicos, como Día del Descubrimiento (Álvarez Junco 2001, 391, 555-57).

pintura refuerza el mito patriótico de la Guerra de la Independencia con los famosos cuadros de Goya que recuerdan el sublevamiento del Dos de Mayo y los fusilamientos del siguiente día (ibid., 250); las historias nacionales de carácter romántico publicadas en la primera mitad del siglo fuera de España culminan con la *Historia General de España* de Modesto Lafuente (Madrid, 1850-1867) (ibid., 201); el romanticismo penetró también en las composiciones poéticas de los liberales españoles, como Martínez de la Rosa o Espronceda, “recorridas por el pesimismo, la melancolía o la desesperación ante la patria sufriente y el fracaso de la lucha por su libertad” (ibid., 234). En el ámbito de la literatura, merecen especial mención las historias que, también a mediados del XIX, conforman el canon de autores españoles, entre las que destaca la obra de Gil de Zárate, que pasó a manual universitario “justamente en la época en que la historia de la literatura española se convirtió en obligatoria —en parte, por presión suya— en los planes de estudio de la Ley Claudio Moyano” y que “dejó establecidos los criterios para definir lo ‘español’ en literatura” (ibid., 240).

Parece justificado, pues, afirmar que en las décadas de reinado isabelino se puso un enorme esfuerzo por establecer las instituciones de la nación y por construir la propia identidad nacional recurriendo a sentimientos del patriotismo étnico anterior, especialmente al sentir antifrancés que tantos mitos nacionales generó, así como a monumentos, símbolos y obras historiográficas y literarias que podían configurar discursivamente la nación. Y también podemos concluir que los intelectuales españoles tuvieron un papel de máxima responsabilidad en esa construcción nacional: “Como en cualquiera de las monarquías europeas que, en el tránsito a la modernidad, intentaban convertirse en naciones, las élites habían conseguido completar, o casi completar, la

construcción de todo un edificio cultural que giraba en torno al pasado español, al arte español o a la ciencia española” (ibid., 271)⁸.

También en el nuevo continente, durante el primer periodo revolucionario, se crea discursivamente una identidad americana, a través de la imagen de una América si no unitaria, sí unida “en una lucha contra el mismo enemigo” (Guerra 2003, 211). Las nociones distintivas “españoles americanos” y “españoles europeos” dejan paso, en la década de 1810, a las antagónicas “español” y “americano”, en cuya base se asentará la empresa independentista, presentada como “el enfrentamiento de dos *naciones* diferentes y rivales: la española y la americana” (ibid., 210). Este ideario americano se prolonga, adquiriendo nuevos matices, a lo largo del siglo XIX, pero convive, en la etapa de construcción nacional que sigue a la emancipación, con un esfuerzo por marcar las diferencias regionales de las entidades políticas autónomas. Entre las revoluciones de principios del XIX y la consumación de la construcción nacional en América, hacia finales del siglo, descubrimos, pues, un proceso —no lineal ni homogéneo, debe matizarse— de desplazamiento de lealtades desde la “nación española” a la “nación americana” y, de ella, a la “nación mexicana” o “boliviana” (Quijada 2003, 297).

Esto no implica, sin embargo, “que esas ‘naciones’ estuvieran ya configuradas en el imaginario colectivo [...] pero pone de manifiesto la fuerza de una voluntad

⁸ El monumental trabajo de Álvarez Junco concluye, sin embargo, que ese proceso de construcción de una identidad nacional fracasó en el XIX por una serie de circunstancias entre las que se hayan el peso de la Iglesia en la sociedad española y el fracaso del Estado en la implementación del universo cultural nacional producido por los intelectuales. Esa idea del fracaso nacionalizador —repetida frecuentemente en la historiografía que se ocupa de los siglos XIX y XX— se presenta como el origen de los “problemas” nacionales actuales: la confrontación de las “dos Españas” en la Guerra Civil (1936-1939) y la fuerza de los nacionalismos periféricos (Schmidt-Nowara 2006, 7). Recientemente algunos investigadores han matizado esta tesis a través del estudio de las identidades en la periferia española a mediados del siglo XIX, que demuestra la existencia de un patriotismo dual (Fradera 2003), a través de un repaso crítico al debate historiográfico en torno al “fracaso” de la construcción de un sujeto nacional y de la problematización del mismo concepto de la débil nacionalización, pues supone la idea preconcebida de cómo debe ser la nación (Archilés 2002), o a través del estudio del papel de los remanentes del imperio en ese proceso de construcción nacional (Schmidt-Nowara 2006).

consensuada que acabaría por imponer la singularización” (ibid.). Los pueblos, y no las naciones, eran, en verdad, las únicas realidades políticas e identitarias claramente definidas con las que contaban las recién emancipadas colonias y, por ello, las nuevas naciones americanas, buscarán su fundamento en la Francia revolucionaria pues, más que una base cultural, precisaban de un arraigo “esencialmente político” fundado “en una unión de voluntades” pero no “de voluntades individuales, sino de voluntades de los *pueblos*” (Guerra 2003, 220). Así, en ese proceso de singularización nacional se apuesta por un modelo de nación con un fuerte contenido político y una organización centralista, en el que las ciudades principales asumen “la soberanía hasta constituirse de hecho en verdaderas ciudades-Estados y publicar incluso sus propias constituciones” (ibid., 213).

A los problemas que la heterogeneidad de la nación sudamericana —construida a partir de conjuntos de pueblos— traía para la labor unificadora que se estaba llevando, hay que añadir las dificultades impuestas por “la ausencia en América de instituciones representativas del reino o de la provincia” (ibid., 214), lo que, además, se veía agravado por la implantación de un nuevo régimen político, el republicano, que “era un factor suplementario de la fragilidad política por lo que implicaba de soberanía absoluta del *pueblo*” (ibid., 215). Se hacía necesario combatir esas dificultades no sólo invirtiendo en la creación de instituciones estatales, sino también dándole a la nación entidad política e identitaria, mediante la obligatoria participación de los ciudadanos en la república y la construcción de símbolos nacionales que aglutinaran a todos sus miembros en una misma unidad político-cultural.

Ya durante la etapa revolucionaria y de las declaraciones de independencia se había conferido gran importancia a crear y difundir los emblemas de la nación. Así, entre

1810 y 1830, “las élites criollas actuaron con claridad y rapidez para crear un mundo de símbolos y tejer una red de ideas que sustituyesen al ya secular sistema de signos y formas de la monarquía borbónica” (Burucúa y Campagne 2003, 435). Para ello invirtieron en “la adopción de grandes emblemas para las nuevas identidades sociales y políticas que la propia guerra contra la metrópoli engendraba: banderas, escudos, canciones patrióticas” (ibid.). En estos elementos simbólicos de las nuevas naciones cristaliza la mezcla de “dos grandes *topoi*” que, hacia 1830, eran “compartidos por casi todas las nuevas naciones sudamericanas: “el mito revolucionario universal y el mito americano indígena” (ibid., 453). A estos elementos emblemáticos, habría que sumar el establecimiento de fiestas nacionales que conmemoraban fechas importantes para la nación —como la instalación de las juntas americanas, las victorias militares o las proclamaciones de independencia— y cuya celebración, además, “servía para enraizar todos los grandes símbolos ‘nacionales’, los colores de las banderas, los emblemas particulares de los escudos, en la imaginación de la gente común” (ibid., 448)⁹.

En una segunda etapa, hasta 1860, sin descuidar “los ejercicios de invención de imágenes o enseñas ni el uso de los colores distintivos [...], la definición de las peculiaridades nacionales, [...] se basó en el despliegue de una nueva conciencia histórica, empeñada en ser lúcida y racionante” (ibid., 436). En las décadas centrales

⁹ Las fiestas patrióticas, señala Mónica Quijada, “articulaban nuevas formas de identificación colectiva, superpuestas a —y alimentándose de— memorias y espacios tradicionales” (2003, 302), al tiempo que “iban creando las redes de la ‘comunidad imaginada’” (ibid., 303). Burucúa y Campagne, en el mismo volumen, matizan que la fiesta nacional, “además de un recurso de formación de los espíritus, manejado por las élites”, significaba “también una posibilidad de presión popular o de manifestación de la disidencia, que solían mantenerse, no obstante dentro de los carriles simbólicos” (2003, 448). Un ejemplo de cómo las pugnas político-simbólicas entre los gobiernos moderados y los sectores radicales se reflejaron en las celebraciones de la fiesta patria lo constituye las conmemoraciones en Argentina, en 1811, de la constitución de la primera Junta bonaerense el 25 de mayo de 1810. Los festejos oficiales, en la Plaza Mayor de Buenos Aires, donde se había erigido un monumento recordatorio de los hechos revolucionarios, encontraron celebraciones paralelas en otros barrios de la ciudad.

del siglo son los géneros historiográfico y sociológico los que contribuyeron a confeccionar, superando la esfera imaginativa y simbólica de la etapa anterior, un relato nacional que, a partir de la realidad global americana y del “mito romántico del paisaje inconmensurable” (ibid., 465), enfatizase las “peculiaridades de cada nación-Estado” (ibid.). En este periodo, en el que se historiza la nación, la enseñanza reglada asume un papel central en la difusión del imaginario nacional, hasta tal punto que Mónica Quijada habla de “una confianza ilimitada en el poder de la educación —no sólo para instruir, sino para crear ‘espíritu público’, modernizar las mentalidades y formar las costumbres” (2003, 307-08). A estas décadas sigue lo que Burucúa y Champagne denominan la etapa monumental, un periodo que llega hasta la segunda mitad del XX, y en el que, a la centralidad de los géneros literarios del anterior, hay que añadir la proliferación de elementos figurativos e iconográficos “que, mediante los monumentos (columnas, estatuas, conjuntos escultóricos, tumbas, grandes ciclos decorativos de pintura histórica), se insertaba en el tejido material de la ciudad, al aire libre, en sus cementerios, o dentro de sus palacios públicos” (Burucúa y Champagne 2003, 436).

Los primeros años del Estado chileno —país desde donde Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello realizan sus propuestas estandarizadoras de la norma americana— constituyen un buen ejemplo de la relectura y apropiación del pasado indígena en la construcción nacional moderna que caracterizó a los primeros años de independencia americana: tanto su primer escudo como su bandera, ambos de 1812, privilegian “el polo simbólico americano, entroncando su lucha por la independencia con el pasado araucano” (ibid., 444). Otro de los emblemas de la primera etapa, el himno, no se estableció en Chile hasta 1819, pues durante la época de la Patria Vieja, es decir, entre

la Junta de 1810 y la independencia de 1818, Chile “conoció varias canciones patrióticas” (ibid., 446)¹⁰. A los símbolos nacionales de esta primera época hay que sumar la publicación tanto del primer periódico chileno, *La Aurora de Chile* de 1812 —que “resultou ser um poderoso mecanismo de socialização de idéias” (Purcell 2007, 175)— así como la de “uma série de meios impressos para divulgar as idéias e sentimentos independentistas, dentro dos quais se destacam os catecismos políticos” (ibid., 177). Finalmente, en esta primera época se establecen instituciones como la Biblioteca Nacional y el Instituto Nacional, al mismo tiempo que se celebran dos importantes fiestas patrias que conmemoran, la primera, desde 1812, la instalación de la Junta en septiembre de 1810 y, la segunda, desde 1818, la victoria de Chacabuco sobre tropas realistas en febrero de aquel mismo año (ibid. 180, 187-88).

En las siguientes décadas prosigue la aparición de elementos simbólicos como, por ejemplo, la institucionalización de los censos de población, promulgando en 1843 la Ley de Censos. Además de un mecanismo de control, el censo puede considerarse un elemento que, como la lengua, permite imaginar a los otros miembros de la comunidad nacional y, así, aumentar la lealtad hacia ella. Pero en la etapa central del siglo, la estrategia principal de producción de lealtad nacional es la explotación de la enseñanza como vía de proyección de la nación unitaria que los símbolos de la primera época habían ido conformando: “as elites crioulas comprometidas com a causa da independência republicana cedo valorizaram o sistema educacional como uma ferramenta essencial que

¹⁰ Todavía la letra de 1819 sufriría algunas modificaciones durante los años cuarenta por las protestas de “algunos residentes peninsulares en Chile [...] contra la violencia antiespañola de ciertas expresiones del himno” (ibid.). El presidente Bulnes, cuyo gobierno conservador había iniciado el restablecimiento de relaciones diplomáticas con España en esa misma década, pide a Eusebio Lillo que suavice el himno y éste, en 1847, presenta la letra reformada a Andrés Bello quien, tras omitir una referencia a los “tiranos” para evitar que se tomara como un ataque al gobierno chileno, lo aprueba en esa misma fecha.

permitiria às gerações jovens participarem da estruturação de um ideário nacional” (ibid. 181). La Universidad de Chile, creada en 1842 para promover la educación primaria y secundaria chilenas, como veremos en diferentes momentos de este trabajo, tuvo un papel central en la canalización y difusión de los textos fundamentales que representaban los intereses de la nación: la gramática de la lengua, la historia nacional, el código civil, la literatura patria. En estas décadas centrales del siglo, en las que la producción crítica, literaria e historiográfica asumen un rol esencial en la conformación de los mitos y simbologías nacionales (Burucúa y Campagne 2003, 456-57, 459-60), debe destacarse la labor de los dos intelectuales que también se preocupan por la estandarización de la lengua en Chile: Domingo F. Sarmiento, director de la institución encargada de formar a los maestros chilenos y autor de *Facundo*, una de las obras literarias sociológicas más importante de la América del XIX, y Andrés Bello, responsable del Código Civil chileno, rector de su universidad y poeta de la América desde que publicara, en la década de los veinte, su *Alocución a la poesía* y su *Silva a la agricultura de la zona tórrida*.

Tanto en el contexto americano como en el español, pues, al desmembramiento del imperio siguieron, en la primera mitad del siglo, intensos procesos de construcción nacional, es decir, de redefinición de fronteras e identidades, así como de creación de un aparato estatal y de formaciones culturales que las sustentase: en América Latina el desarrollo nacional era consecuencia inmediata de la emancipación; en España la pérdida de las colonias trajo consigo una impetuosa necesidad de redefinirse como una nación moderna (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004d, 16).

De manera general, y en consonancia con las teorías modernistas del nacionalismo (Anderson 1983; Hobsbawm 1992; Gellner 2008), podemos entender que

estos procesos de construcción nacional en el mundo hispanohablante ocurren en el marco más general de la emergencia del Estado-nación europeo, producto de los cambios en las estructuras económicas y políticas, del liberalismo y del avance de la burguesía desde finales del XVIII. Sin embargo, debe puntualizarse que el nacionalismo —es decir, la fuente ideológica o movimiento político que sustenta la existencia de las naciones (De Blas Guerrero 1997, 342-43)— no es una invención contingente, artificial e ideológica, surgida en la Europa del XVIII, como bien apunta Gellner en su crítica a Elie Kedourie (Gellner 2008, 55). Muy al contrario, los movimientos nacionalistas usan selectivamente e incluso transforman radicalmente “the pre-existing, historically inherited proliferation of cultures and cultural wealth” (ibid., 54), lo que hemos tenido ocasión de comprobar al hilo del relato sobre la construcción nacional en el mundo hispanohablante a principios del XIX.

Ese repaso histórico de la desintegración del imperio español en América que da pie a la conformación de Estados nacionales modernos, además, nos permite insistir en otro argumento señalado por la mayor parte de la literatura reciente sobre nacionalismo: las discontinuidades, multiplicidad y especificidad de cada proyecto nacional, acorde con sus circunstancias contextuales, dificultan la tarea de definir el concepto de nación o de especificar cuándo y cómo surge la generalización del nacionalismo moderno.

A grandes rasgos, podemos describir la nación bien como “people linked by nativity, birth” o como “an expanse of territory, its inhabitants and the government that rules them from a single, unified centre” (Joseph 2004, 92). Dentro de la primera definición, la comunidad nacional se define recurriendo a criterios étnicos, puesto que se singulariza en base a los aspectos históricos y culturales —como la lengua o las

tradiciones— que sus miembros comparten (De Blas Guerrero, 1994 38-44; Smith 2000, 15-21; 2004, 17-23). La nación se entiende, así, en términos primordialistas, dado que ciertos atributos como la etnia, la lengua o la religión la preceden y la modelan: “certain cultural attributes and formations possess a prior, overriding, and determining influence on people’s lives, one that is largely immune to ‘rational’ interest and political calculation” (Smith 2000, 5). Dos características fundamentales de las naciones entendidas de este modo son, primero, que la etnicidad antecede a la formación nacional y al nacionalismo y, segundo, que el sentimiento de pertenencia a la comunidad se asentaría en “such cultural attributes as kinship and descent, language, religion, and customs, as well as historical territory” (ibid.).

El segundo tipo de nación, apoyado en criterios cívicos, propone la idea de la comunidad nacional como un “plebiscito diario” (Renan [1882] 2001) por lo que, en este caso, el discurso nacionalista se define en base a las instituciones y reglas políticas compartidas y periódicamente renovadas (De Blas Guerrero 1994, 34-37; Smith 2000, 15-21). La nación se entiende, ahora, en términos voluntaristas, puesto que —tratándose de un contrato basado en principios de territorialidad y reglamentos de tipo político, en lugar de en condicionamientos genéticos o culturales— cada individuo sería, en principio, libre de escoger la comunidad nacional a la que desea pertenecer: “A voluntarist ideal of the nation guarantees the right of individuals to choose their nation of belonging” porque “the nation is regarded as a rational territorial association of citizens: the members are bound together by laws based on a contract freely entered into, and they come to form a political community living according to a single code of laws and sharing a single political culture in a recognized historic territory” (ibid., 6). Por tanto, en las

naciones definidas en base a criterios cívicos, donde la construcción estatal acompaña a la nacional y precede al movimiento nacionalista, son los propios instrumentos reguladores —constituciones, códigos civiles y legislativos— los elementos que se enfatizan para fomentar la lealtad nacional y el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

A pesar de lo conveniente que sea esta división entre nacionalismo étnico y cívico como herramienta teórica, esas dos definiciones de la nación no son mutuamente excluyentes en la práctica y, de hecho, resulta común que “las naciones ‘políticas’ tiendan a proyectarse inevitablemente en el campo de las realidades culturales”, al mismo tiempo que “las naciones ‘culturales’ no son ajenas a los más acusados componentes instrumentales y unitarios señalados como propios de las naciones ‘políticas’” (De Blas Guerrero 1994, 44). Los principios étnicos y cívicos definitorios de la nación no son, tampoco, realidades incompatibles en los procesos de construcción nacional del mundo hispanohablante ya que, como tuvimos ocasión de comprobar en los casos chileno y español concretamente, si bien en su base encontramos un fuerte arraigo político, en la formación de sus imaginarios nacionales se recurrió también a elementos de carácter étnico —como la lengua, el pasado indígena o la xenofobia antifrancesa— para legitimar y dar entidad diferenciada a la nación. Al repasar el establecimiento de los sistemas nacionales de enseñanza chileno y español, más adelante, veremos que en el plano educativo de nuevo se funden la base política y los elementos culturales de la nación, pues si bien el contexto histórico en el que se fraguaron los Estados-nación modernos responde a importantes cambios en el orden político, también coincide con el apogeo del movimiento romántico. La teorización del ideal organicista de la nación definida en términos culturales, expuesta por Herder, recibe, a principios de siglo, su dimensión

política con Fichte, y en ese cruce el sistema educativo y el estándar lingüístico nacional juegan un papel determinante (Smith 2000, 9-10):

Fichte and the other German Romantics gave Herder's organic culturalism a specifically political dimension by arguing that true freedom consists in the absorption of individual self-determining wills in the collective Will of the community or the state. This was to be achieved by the correct determination of individual wills through a process of national education in the vernacular language. Only through education and national struggle could individuals realize their authentic selves in the national self (ibid., 10).

Al enfatizar la imbricación entre los criterios étnicos y cívicos en la construcción nacional decimonónica, me hago eco de la crítica que Anthony Smith ha venido dirigiendo a la idea de nación promovida por algunos investigadores instaurados en la corriente de interpretación modernista, para quienes “the nation is a political category *par excellence*, not just in the generic sense of a community of power, but in the more specific sense of an autonomous community institutionalized in sovereign territorial statehood” (Smith 2008, 25). Algunos teóricos del nacionalismo modernista al destacar el carácter político de la nación restando importancia a su contenido cultural, jerarquizan los tipos de comunidad nacional en favor de las naciones cívicas características del mundo occidental: “many theorists [...] continue to treat the Western civic-territorial form of the modern nation and its nationalism as normative, and other forms as deviations” (Smith 2000, 16)¹¹. Al mismo tiempo, continúa Smith, las tesis modernistas no reconocen que su modo de definir el concepto “nación” corresponde en realidad solamente con aquellas

¹¹ Smith se refiere específicamente a la dicotomía de Hans Kohn quien, en su *The idea of nationalism*, publicado durante los últimos meses de la Segunda Guerra Mundial, distinguió entre nacionalismos voluntaristas (característicos del mundo occidental) y organicistas (típicos de la Europa central y oriental, de Rusia, de Oriente Medio y de gran parte de Asia) (Smith 2000, 6-7). En el complejo debate historiográfico que se ocupa de los orígenes y manifestaciones de los fenómenos “nación” y “nacionalismo”, Smith toma postura a favor de la corriente primordialista porque ésta ha sido capaz de enfatizar “exactly those dimensions of subjective emotion and intimate belonging that the cultural nationalists had singled out and that political, economic, and military history failed to address” (ibid., 23).

que surgieron en el contexto histórico de finales del XVIII y principios del XIX: “closer inspection reveals that the modernist conception of the nation is historically specific. As such, it pertains to only one of the historical forms of the concept, that of the modern nation” (Smith 2008, 13).

Asumiendo esta crítica, mi estudio se apoya en el concepto modernista de “nación” y “nacionalismo”, no porque lo considere el único modelo posible ni el que explica por sí solo el fenómeno del nacionalismo, sino porque se acomoda mejor a las realidades nacionales que se gestan en el periodo de estudio acotado en esta tesis y que podemos entender como “the emergence of national communities alongside the growth of the state’s centralizing and bureaucratic powers” (ibid., 25-26). Las características fundamentales de la nación moderna que surge en ese periodo serían la delimitación de un territorio con fronteras bien definidas y con un centro fijado; la unificación del sistema legal y de sus instituciones; la participación en la vida social y en la política de todos los miembros de la comunidad, es decir, de los “ciudadanos”; la difusión de una cultura de masas a través de un sistema de enseñanza público estandarizado; el ejercicio de la soberanía; la pertenencia a una red internacional de naciones; y la legitimación o creación de la nación mediante una ideología del nacionalismo (Smith 2008, 12-13).

Uno de los requisitos fundamentales de la nación, pues, es la difusión de su cultura nacional a través del desarrollo de un sistema educativo público, aspecto central en este estudio sobre la estandarización lingüística en el mundo hispanohablante. Gran parte de los procesos y debates lingüísticos analizados en esta tesis se enmarcan, de hecho, en la reorganización y centralización de los sistemas educativos llevados a cabo por los Estados chileno y español en la primera mitad del XIX. Los agentes de la

estatalización de la enseñanza —que participan también en el desarrollo del estándar nacional— ven en la educación popular un espacio clave para promover el sentimiento de lealtad hacia la nación: por un lado, el despliegue y repetido empleo de los emblemas en las escuelas contribuye a naturalizar sus elementos simbólicos; por otro, los relatos históricos nacionales propagan el imaginario nacional; además, la alfabetización y la enseñanza nacional difunden la civilización entre los ciudadanos, entendida ésta tanto en términos políticos como culturales.

En Chile, por ejemplo, la primera etapa republicana puso un gran esfuerzo en desarrollar el soporte legal de la educación nacional: todas las constituciones de la época prestan atención al problema educativo y, además, se redactan reglamentos para homogeneizar la función de los maestros de primeras letras (1813) y de las escuelas primarias (1819). El primero de esos reglamentos fijaba normas para el ejercicio de la práctica docente, reconocía la gratuidad de la educación e imponía el establecimiento y financiación local de centros escolares en todas las poblaciones con más de cincuenta habitantes (Soto Roa 2000, 22). La misión nacionalista y civilizadora de la educación se refleja de manera clara en la normativa impuesta por el segundo reglamento: por un lado, obligaba a colocar el escudo nacional en la entrada de las escuelas (ibid., 23), por otro, incrementaba el currículo escolar con “estudios sobre el origen de la sociedad, obligaciones hacia ella y sobre el gobierno que los rige y los derechos del hombre” (ibid., 22), y además, enfatizaba que los maestros

debían con su conducta y expresiones juiciosas, inspirar a los niños el amor al orden, respeto a la religión, moderación y dulzura en el trato, apego a la virtud, a la ciencia, inclinación al trabajo, despego al interés, desprecio de todo lo que diga profusión y lujo en el comer y demás necesidades de la vida y horror al vicio, infundiéndoles un espíritu nacional, que les haga preferir el bien público al privado (ibid., 23).

Un repaso a los textos constitucionales da idea, también, del modelo educativo nacional que se estaba desarrollando en el Chile independiente. En el promulgado en 1818 se acuerda “fomentar en la capital y en todas las ciudades y villas, el establecimiento de Escuelas Públicas e institutos o colegios, donde sea formado el espíritu de la juventud por los principios de la religión y de las ciencias” (citado en Díaz Marchant 2006, 37). En la Constitución de 1822, donde aparece por primera vez en la historia educativa de Chile un título especial dedicado a la instrucción (Soto Roa 2000, 23), se estipula, primero, que la educación pública “será uniforme en todas las escuelas”, segundo, que habrá centros escolares “en todas las poblaciones” y que, en ellos, además de “religión, leer, escribir y contar, se les instruya [a la juventud] en los deberes del hombre en sociedad”, tercero, que se fijarán escuelas en todos los conventos de religiosos y religiosas, y finalmente, que se procurará “conservar y adelantar el Instituto Nacional”, centro dedicado a la enseñanza media (citado en Díaz Marchant 2006, 39-40). El siguiente año se promulga una nueva constitución que se preocupa de introducir instituciones para la fiscalización del sistema educativo, creando, por ejemplo, una sección de Instrucción Pública dentro del Consejo de Estado, y asignado a uno de los miembros del Senado la tarea de visitar escuelas y examinar el funcionamiento de la enseñanza (Díaz Marchant 2006, 43). La carta magna de 1828, aunque no se pronuncia sobre “la responsabilidad del estado con respecto a la educación, a diferencia de Constituciones anteriores” (ibid., 45), da pie a la creación del Liceo de Chile, nuevo centro de enseñanza media. Finalmente, la Constitución de 1833, que estuvo vigente hasta 1925, se refiere a la educación en los artículos 153 y 154, asumiendo que “la instrucción pública es una atención preferente del ‘Gobierno’” (Soto Roa 2000, 24). Se

fomentaba, en consecuencia, la centralización de las instituciones y las labores de la enseñanza: el gobierno debe formar “un plan general de educación nacional” (citado en Díaz Marchant 2006, 46), crear una “Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del gobierno” (ibid., 46-47), y nombrar un ministro del ramo encargado de dar “cuenta anualmente del estado de ella [la educación nacional] en toda la república” (ibid., 46).

De todas estas medidas de la primera época, que se orientaban a la centralización y fomento de la enseñanza aprovechando la red educacional de los tiempos coloniales (Serrano 1994, 45), el estudio de Sol Serrano destaca la creación del Instituto Nacional como “la única verdadera inversión educacional que hizo el Estado en sus primeras tres décadas de independencia” (ibid., 51). Sin embargo, debe reconocerse que, en este “período de ruptura, de incertidumbre y de dramática situación financiera debida a la guerra” (ibid.), el Estado chileno busca “sistematizar la educación como conjunto y crear un régimen común [...] y forman una superintendencia de educación para enfrentar los múltiples problemas del sector” (ibid., 55), lo que pone en marcha las bases legales y conceptuales que permitirían el desarrollo del sistema educativo nacional durante las décadas centrales del XIX.

Los objetivos marcados por los gobiernos de O’Higgins, Pinto y Portales en la primera época de la república se conseguirán con las presidencias de Manuel Bulnes (1841-1851) y Manuel Montt (1851-1861) gracias al decidido interés de ambos en la educación pública y, en parte, a la mayor capacidad de inversión económica por las inyecciones de dinero procedente de las exportaciones de salitre, cobre y oro (Díaz Marchant 2006, 53). Bulnes, que contó con Montt como ministro de Instrucción, es de

hecho considerado el presidente que inicia la construcción del sistema educativo nacional, dado que durante su mandato se crean dos instituciones centrales para el desarrollo de la educación en Chile, ambas en 1842 (ibid., 54): la Escuela Normal de Preceptores —la primera en América Latina— dirigida por Domingo Faustino Sarmiento, y la Universidad de Chile, cuyo primer rector será Andrés Bello.

Sobre la universidad recaería —en palabras del presidente Bulnes, pronunciadas durante la sesión del Senado en la que se discutió su creación— la tarea de “mejorar la enseñanza, de extenderla a todas las clases de la sociedad y de uniformarla en todo el Estado” (citado en Serrano 1994, 69). En su discurso inaugural como rector, Andrés Bello insiste en la importancia de esta universidad —que él había diseñado— como garante del desarrollo de la educación popular que, para el venezolano, “era uno de los objetivos principales del gobierno, base de las instituciones republicanas y de un progreso sólido” (ibid., 73).

Con el impulso de la Universidad de Chile, en la década de los cincuenta la situación educativa chilena había mejorado considerablemente y, más allá de centrarse casi en exclusiva en la lucha contra el analfabetismo, “a partir de 1853 se comienza a desarrollar un interés específico en determinar cómo acomodar la educación a las necesidades del país” (Díaz Marchant 2006, 61). En la etapa de Manuel Montt, quien había ocupado el cargo de ministro de Instrucción Pública en la presidencia de Bulnes, se producen, entre otros logros, la incorporación de la mujer al ámbito de la educación, creándose la primera Escuela Normal de Preceptoras en 1853 (ibid.). Aumenta, además, sustancialmente el porcentaje de niños que reciben educación: de los 664 alumnos

registrados en las siete escuelas existentes en 1812, se pasa en 1860 a 43.368 estudiantes (ibid., 34, 53).

Aún así, las desigualdades sociales en la educación estaban todavía muy marcadas al entrar en la segunda mitad del siglo, puesto que “el sistema educacional concebido en los albores de la República y forjado a lo largo del siglo XIX tenía una clara y definida estructuración social: la instrucción científica y literaria para los ciudadanos y la instrucción primaria para el pueblo” (Serrano 2003, 550). Esta división socio-educativa puede explicarse, de alguna manera, debido a que la Iglesia controlaba aún buena parte de los recursos de la enseñanza, aunque el Estado había ido ganándole terreno al hilo de su proceso de centralización de las funciones y organismos educacionales (Díaz Marchant 2006, 66; Serrano 2003, 551, 560-64). Sin embargo, la razón fundamental para el reflejo de las desigualdades sociales en el plano educativo es que todavía la oligarquía controlaba el poder político y judicial, por lo que “el Estado privilegiaba a un grupo reducido de connacionales, entregando a estos todas las herramientas y recursos que le permitan usufructuar de una gran formación en desmedro de la gran mayoría de la sociedad que, cuando accedían, debía conformarse con niveles mínimos de educación” (Díaz Marchant 2006, 66).

Los mismos problemas que enfrentó Chile en su proceso de nacionalización del sistema educativo, es decir, su descentralización, su escasa difusión y el monopolio de la Iglesia sobre la enseñanza, se repiten en el contexto español. Y también en España se producen a lo largo de toda la primera mitad del siglo esfuerzos por sentar las bases legales de la educación del Estado y por crear instituciones de control y difusión de la enseñanza pública en todo el territorio nacional.

Las historias de la educación española coinciden en señalar el Título IX de la Constitución de Cádiz de 1812 y el Informe Quintana de 1813 como los dos textos reguladores de la instrucción pública que introducen una concepción liberal de la educación en España, es decir que la entienden “no sólo como factor de progreso sino también como elemento básico del nuevo régimen político que nace” (Puelles Benítez 1985, 14). El texto de la Constitución anunciaba ya algunos de los principios organizadores de la instrucción pública que se reiterarán a lo largo de todo el siglo: la expansión de la enseñanza —se deberían establecer escuelas primarias en todos los pueblos—, la creación de instituciones fiscalizadoras —se preveía la creación de la Dirección General de Estudios—, la centralización de las estructuras —se atribuye a la Cortes y a la Dirección General la tarea de desarrollar y estructurar la educación española—, y la uniformidad y objetivo nacionalizador de los contenidos educativos —además de leer, escribir, contar, y aprender la doctrina cristiana, se contemplaba la enseñanza de las obligaciones civiles (Ruiz Berrio 1989, 128-29). Por su parte, el Informe Quintana¹², elabora sobre las bases propuestas por la Constitución los principios básicos que debían definir la instrucción: “debe ser universal —extensible a todos—, pública —abierta a todos—, gratuita, uniforme y libre” (Puelles Benítez 1985, 14). Este Informe no llegó a ser sancionado —debido a la abolición en 1814, con la vuelta de Fernando VII, de toda la legislación producida por las Cortes de Cádiz (ibid., 16)— pero sirvió de modelo para buena parte de las regulaciones escolares posteriores porque contenía algunas de las

¹² El nombre legal del documento, presentado el 9 de septiembre de 1813, es “Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública”. En su redacción participaron, además de Manuel José Quintana, Martín González de Navas, José Vargas Ponce, Eugenio Tapia, Diego Clemencín y Ramón de la Cuadra (Juan Berrio 1989, 129).

claves ideológicas, sociales y pedagógicas que apuntalan la política escolar decimonónica (Ruiz Berrio 1989, 126-29).

Los primeros años del reinado de Fernando VII se presentan en las historias de la educación como un momento de retroceso a las estructuras y concepciones educativas del Antiguo Régimen, con un predominio absoluto de la Iglesia en la enseñanza, lo que “supone un rudo golpe para los proyectos educativos de los liberales” (Puelles Benítez 1985, 16). Es en el periodo del Trienio Liberal (1820-1823) que se vuelve a las propuestas del Informe Quintana con el Reglamento General de la Instrucción, el primero de estas características, de 1821. El Reglamento contempla la gratuidad de la educación, pero restringe el principio de libertad de la enseñanza preconizado por la legislación escolar anterior, con el objeto de limitar el poder de la Iglesia en la universidad, lo que puede entenderse como la primera medida nacionalizadora de la enseñanza superior (ibid., 17-20). Con la vuelta del absolutismo fernandino se suspende el Reglamento y se reforma la instrucción pública mediante tres disposiciones legales que, aunque inspiradas en presupuestos ideológicos muy diferentes a las anteriores, aspiran también a la centralización educativa: con el Plan Calomarde de 1824 se pone un gran esfuerzo en regular la enseñanza universitaria, eliminando de ella cualquier rastro de pensamiento liberal; con el Plan y Reglamento de Estudios de Primeras Letras se busca el desarrollo de la administración educativa y de las escuelas primarias; y con el Reglamento General de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades se acentúa la centralización y la influencia de la Iglesia en la enseñanza media (ibid., 20-23).

Las décadas centrales del siglo, como vimos, asientan en España el poder de las fuerzas políticas liberales y desarrollan, en consecuencia, el sistema de educación

nacional español a través de la promulgación de leyes, la creación de órganos de control de la instrucción pública, la centralización de las instituciones y la intervención del Estado en materia educativa. A pesar de que las diferentes concepciones políticas de los sucesivos gobiernos de esa época se reflejan en sus medidas educativas, se puede considerar que entre 1833 y 1868 la instrucción pública en España “responde a una concepción, a un planteamiento y a unas estrategias típicas del régimen moderado” (Ruiz Berrio 1989, 135).

Un primer hito importante en este proceso de estatalización del sistema de enseñanza lo constituye el Plan del Duque de Rivas de 1836 que, a pesar de su escasa vigencia, propone importantes cambios con respecto a los criterios marcados por liberalismo educativo de las primeras décadas del XIX, que influyeron de manera decisiva en los reglamentos posteriores de 1838, 1845 y 1857. El Plan Rivas, así, establece “las líneas políticas del nuevo sistema educativo [...]: abandono de la gratuidad universal, limitada libertad de enseñanza, secularización parcial, centralización y uniformidad a toda costa” (Puelles Benítez 2004, 192). El cambio en los presupuestos que habrían de guiar el desarrollo educativo, con respecto a los establecidos por el Informe Quintana, “indica el camino recorrido por el liberalismo moderado” (ibid., 197), en el que confluirán también, a lo largo de la segunda mitad del XIX, los intereses del movimiento progresista (ibid., 192).

Derogado el Plan Pidal apenas unas semanas después de su promulgación, la enseñanza primaria se ve nuevamente regulada con la Ley Someruelos de 1838. En este texto legal aparecen los principios educativos moderados de los planes y reglamentos anteriores, pero una contribución importante de la Ley Someruelos es que propone

establecer una escuela normal de instrucción primaria para la formación docente que se inauguraría un año después como Escuela Normal de Madrid (Puelles Benítez 1985, 27-32; 2004, 201-03; Ruiz Berrio 1989, 141).

La Ley Someruelos de primera educación, se complementa en 1845 con el Plan Pidal de enseñanzas segunda y tercera, cuyo principal redactor, a pesar de su nombre, fue Antonio Gil de Zárate (Ruiz Berrio 1989, 141). El plan supone un decidido intento por uniformar, secularizar y centralizar la enseñanza, especialmente la universitaria. Para Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública y una figura central en la oficialización de la norma lingüística de la RAE, el monopolio del Estado sobre la educación era una requisito fundamental para el progreso social, pero también, y fundamentalmente, para el mantenimiento del orden político, como él mismo explica en *De la Instrucción pública en España*: “Si el Estado representa la sociedad, él debe ser quien enseñe; y no hacerlo así, es entregar la educación á merced de los partidos; es no cumplir con una de las más sagradas obligaciones que tiene; es conducir la sociedad á la anarquía ó al dominio de quien no es el Estado y usurpa sus derechos” (Gil de Zárate 1855, 159).

Ese poder del Estado en materia educativa se verá ratificado, junto con el proyecto educativo liberal en la línea moderada, con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano en honor al ministro de Fomento Claudio Moyano. La ley regula los tres niveles de la enseñanza pero no introduce innovaciones significativas en los principios básicos que la regían: “gratuidad muy restringida en la enseñanza primaria elemental; escolaridad obligatoria; libertad de enseñanza sometida a la autorización previa de la Administración; uniformidad de los

planes de estudio; centralización del sistema educativo; secularización de la enseñanza, no exenta de importantes concesiones a la Iglesia” (Puelles Benítez 2004, 206). Más que en sus contenidos, pues, la centralidad de esta pieza legislativa para la historia de la educación española reside, por un lado, en que fue la primera ley integral de educación que se promulga en España; por otro, en que se mantuvo en vigor un largo periodo de tiempo (algunos de sus contenidos rigieron hasta la Ley General de Educación de 1970); y finalmente en que, a pesar de hacerlo de manera general, “se ocupó de todos los elementos, problemas y asuntos de la enseñanza” (Ruiz Berrio 1989, 145).

Este repaso a la legislación escolar de la primera mitad del XIX en España da cuenta de los decididos esfuerzos de los diferentes gobiernos por promover un sistema educativo nacional que contribuyese a la expansión de la enseñanza y a la centralización de sus instituciones, especialmente durante la monarquía isabelina, en consonancia con el proyecto liberal de carácter moderado de la época. Al igual que en el caso chileno, los esfuerzos por fomentar el sistema educativo nacional tienen en España un claro reflejo en los índices de alfabetización, que muestran el alcance de los cambios introducidos en materia educativa: “De las 12.719 escuelas primarias existentes en 1830, se pasa a las 20.743 en 1855. De los 1.290.257 españoles que saben leer y escribir en 1841, se llega a 3.129.921 que lo hacen en 1860” (Hernández Díaz 1992, 71).

Este repaso a la configuración de los sistemas educativos chileno y español es importante, no sólo porque constituyen marcos fundamentales para los procesos estandarizadores de este estudio, sino también porque dan cuenta de lo que considero su contexto político inmediato: la constitución del Estado-nación del XIX que “sería el resultado de la transformación de un viejo Estado feudal en un Estado ‘civil’ de carácter

moderno [...] en el que el desarrollo económico y social de la nueva sociedad corre paralelo a la generalización de la conciencia nacional” (De Blas Guerrero 1994, 26). En ese contexto de vinculación entre la nación y el Estado en el siglo XIX surgen modelos educativos asentados en el intervencionismo estatal, como los dos que se acaban de describir, cuyos principios definidores serían los siguientes:

escolarización obligatoria, financiación estatal, formación de una doble red pública de centros escolares y de Escuelas de formación de su personal docente, según el modelo de la *École Normale* recreada definitivamente en 1812 por Napoleón, y finalmente, control por parte del Estado de toda esta trama educativa a través de la pirámide de organismos de tutela e inspección político-administrativa (Villacorta Baños 1993, 16)¹³.

Me interesa destacar que el motor que mueve el modo en que históricamente se configuró esa idea de Estado-nación es el de la homogeneidad, lo que resulta obvio en el repaso a la configuración de los sistemas educativos nacionales y sus misiones en Chile y en España. Discursivamente la nación se representa, de manera sistemática, como una unidad territorial, política, lingüística, cultural y religiosa, marginando u ocultando tanto las diferencias dentro de la comunidad nacional (definida como un ente homogéneo) como la resistencia a esa definición por parte de los grupos marginados. Este *dogma del homogeneísmo* —que Blommaert y Verschueren entienden como “a view of society in which differences are seen as dangerous and centrifugal and in which the ‘best’ society is suggested to be one without intergroup differences” (1998, 194)— no se presenta solamente en las naciones definidas predominantemente en base a criterios étnicos, sino también en las que lo hacen apoyándose sobre todo en los elementos cívicos: está presente, tanto en el *genio* de la nación de Herder, puesto que “the mythology of every

¹³ El estudio de Fernando Villacorta Baños, *Culturas y mentalidades en el siglo XIX*, se restringe al ámbito europeo, pero creo que esta afirmación general sobre la constitución de los sistemas estatales de enseñanza es aplicable también al caso chileno del que, junto con el español, nos ocupamos aquí.

people is an expression of their own distinctive way of viewing nature” ([1784/91] 2001, 89); como en la idea de la *voluntad de pertenencia* a la nación de Renan, quien asegura que “the essence of a nation is, that all its individual members should have many things in common; and also, that all of them should hold many things in oblivion” ([1882] 2001, 166).

En esa idea de la uniformidad de los miembros de la comunidad nacional —ya surja de su manera única de percibir el mundo, de su voluntad de pertenecer a la nación, o de una mezcla de ambas— la lengua se presentará como el mecanismo homogeneizador por excelencia, lo que ha llevado a dos de los investigadores más destacados de los estudios nacionalistas a concederle un tratamiento especial en su trabajo sobre el surgimiento de la nación moderna a finales del XVIII¹⁴. Para Benedict Anderson la lengua es esencial, no como emblema de la nación, sino por su capacidad de generar comunidades imaginadas (1983, 133), es decir, la propia idea de la nación con sus límites, su soberanía y su comunidad de intereses (ibid., 7). Es precisamente el avance de la letra vernácula impresa lo que permite la diseminación de la conciencia nacional, al construir espacios unitarios de intercambio y comunicación, ofrecer una lengua fijada para la reconstrucción de una imagen de antigüedad central para la nación, y crear lenguas del poder (ibid., 44-5)¹⁵.

¹⁴ A ellos hay que sumar la importancia de la lengua, como uno de los hábitos ideológicos que permiten la reproducción de las naciones ya establecidas, en el estudio de Billig sobre el nacionalismo contemporáneo (1995). Las naciones no son comunidades objetivas, sino imaginadas, y las lenguas, también imaginadas como objetos unitarios y discretos, tienen un papel central en la creación y reproducción de la identidad nacional (ibid., 8, 10, 24-36).

¹⁵ Las historias de la imprenta le reservan un lugar destacado como mecanismo que, por un lado, impulsó el mercado del libro y, con él, la expansión de la lengua escrita, y por otro, aceleró los debates sobre las lenguas vernáculas, contribuyendo enormemente a su unificación (Febvre y Martin [1976] 1997, 248-322; McKitterick 2003, 194-202). Con la imprenta se multiplican las reflexiones sobre la estandarización —no sólo lingüística sino también visual (McKitterick 2003, 99-101)— de la palabra escrita y del libro como objeto cultural. Fruto del interés por la fijación de las lenguas vernáculas, proliferan desde el siglo XVII

La importancia relativa de la lengua en el protonacionalismo, dice Eric Hobsbawm expandiendo la idea de Anderson, se vuelve fundamental en las concepciones modernas de la nación porque la lengua común crearía una comunidad de comunicación entre la élite que, si se asocia a un territorio y a un Estado, puede servir de modelo a la construcción nacional. Además, para Hobsbawm, la naturaleza fija de la lengua estándar le otorga un halo de eternidad, esencial para la nación, y de ahí que este autor valore la aparición de los grandes correctores y estandarizadores de las principales lenguas de cultura, entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, como un elemento tan significativo como la propia invención de imprenta. Finalmente, la lengua es un elemento de suma importancia en la construcción nacional pues la variedad de la élite gobernante se convertiría en la lengua asociada al Estado moderno gracias a su promoción a través de la educación pública y otros mecanismos administrativos (Hobsbawm 1992, 59-62).

La lengua, en definitiva, se erige como un elemento importante para la construcción nacional por ser uno de los pilares en los que se apoyan un buen número de los requisitos de la nación moderna que listamos más arriba: por un lado, se confía en que la lengua unificada facilite la labor administrativa, y, con ella, la homogeneización del sistema legal y la participación activa de los ciudadanos; por otro lado, el reconocimiento de una lengua oficial contribuiría al desarrollo y aumento de la alfabetización y del sistema educativo, lo que, a su vez, aumentaría también la capacidad de los ciudadanos para participar en la vida política y para imaginar la nación que la enseñanza difunde; y

obras de carácter lingüístico, tales como diccionarios, gramáticas y manuales del impresor, en las que la estandarización, especialmente la codificación ortográfica, aparece como una cuestión central (Febvre y Martin [1976] 1997, 321-28; McKitterick 2003, 194-203). Anderson argumenta, entonces, que la imprenta tiene importantes consecuencias para los procesos de construcción de identidades nacionales, pues permite difundir representaciones de la nación y sus miembros a través de la letra impresa, tanto mediante publicaciones oficiales —boletines del Estado, por ejemplo— como a partir de publicaciones literarias o históricas (1983, 38).

finalmente, la propia lengua estandarizada se constituiría en símbolo de la comunidad nacional homogénea, cuyo empleo diario en la prensa y en la educación, por ejemplo, como el diario ondear de la bandera, contribuyen a naturalizar su lazo con la nación.

Con Hobsbawm, entenderemos la lengua nacional como una construcción semi-artificial a partir de una variedad local que se estandariza y se promueve como la lengua de la nación (ibid., 54). Esta perspectiva constructivista no sólo de la lengua, sino de la propia nación, enfatiza su dimensión discursiva, pero no pretende afirmar que el nacionalismo moderno surge de la nada, como ya dijimos, sino que “certainly exhibits important continuities with national identities that extend all the way back to the beginning of the recorded history” (Joseph 2004, 95). De hecho, algunos de los discursos sobre la lengua, como por ejemplo el de la homogeneidad lingüística, que ahora se moldean y se ponen al servicio de la construcción nacional —o de diferentes modelos de nación— no surgen de un vacío discursivo, sino que se conforman a partir de discursos precedentes cuyas raíces y alteraciones sería interesante trazar para examinar sus usos a mediados del siglo XIX con mayor precisión. El ingrediente discursivo de la nación será fundamental para nuestro análisis, pues una de las bases que lo apuntala es que los discursos no sólo reflejan, sino que refractan “las relaciones sociales que [los] generan y que a la vez son organizadas por [ellos]” (Woolard 2007, 130)¹⁶. En algunos puntos concretos de nuestro estudio se ven muy claramente las tensiones discursivas entre diferentes grupos que, a la vez que proponen diferentes ideas de nación, reflejan luchas sociales más profundas que permean los debates y discursos en torno a la lengua nacional y su estandarización. En particular, en nuestra tesis analizaremos los procesos de

¹⁶ Tomamos esta idea de Woolard sobre la ideología en los discursos para aplicarla a la idea de discurso en general.

construcción nacional, y dentro de ella la estandarización lingüística del siglo XIX, como respuesta a los problemas políticos y administrativos planteados por ese clima de cambio y revolución en los transportes, en las comunicaciones y en la relación entre el centro gobernante y las élites locales (Hobsbawm 1992, 83).

1.2. Procesos estandarizadores en el mundo hispanohablante

Los pasos que llevan a conformar la norma lingüística del español a mediados del XIX que se estudian en los siguientes capítulos responden a lo que, en el ámbito de la política lingüística, se denomina *estandarización*, es decir, la configuración de una variedad normativa para una lengua y una comunidad dadas. Por política lingüística, en ocasiones denominada *planificación lingüística* o *política y planificación lingüística*¹⁷, se entiende tanto la actividad de gestión centrada en la lengua que se lleva a cabo desde agencias gubernamentales u organizaciones sociales a nivel regional, nacional e internacional; como la disciplina académica que estudia las prácticas, creencias y necesidades político-lingüísticas de una determinada comunidad y examina las acciones planificadoras, tanto explícitas como implícitas, elaboradas e implementadas en ella. Esta dualidad del concepto, unido al contexto histórico de emergencia de la disciplina académica en la década de 1950, será central para entender sus raíces pragmáticas y positivistas, así como para explicar su desarrollo posterior hasta la actualidad.

¹⁷ Los trabajos de las primeras décadas de este campo de estudio y actividad lingüística distinguen estos dos términos: el de *política lingüística* suele utilizarse de manera más general, mientras que el de *planificación*, entendida a veces como *estandarización*, se especializa para referirse a una parte de aquélla. Este mismo esquema aparece en Spolsky (2004), por ejemplo. También se han usado tales denominaciones de manera opuesta: la *planificación lingüística* como un área más general de la que la *política lingüística* forma parte (Kaplan y Baldauf 1997). La mayoría de los trabajos de esta disciplina, no obstante, han tendido a la equivalencia de ambos términos, bien aglutinando los dos términos en *política y planificación lingüística* (LPP en Hornberger 2006; LPLP en S. Wright, 2004) o bien, más comúnmente, utilizando *política lingüística* (LP) como término general y englobador (Ricento 2006), sentido en el que empleo el término en esta tesis.

La actividad planificadora, la gestión de la lengua en una determinada comunidad, apoyada generalmente en criterios de normatividad y prescriptivismo, es mucho más antigua que su institucionalización como especialidad académica. La disciplina que se dedica al estudio de la política lingüística surge en el seno de los departamentos americanos de sociolingüística a mediados del siglo pasado, cuando lingüistas entrenados en el mundo occidental se dedicaron a desarrollar materiales lingüísticos para las nuevas naciones surgidas de los contextos de descolonización en África y Asia. Este contexto de descolonización tuvo, a su vez, consecuencias para Latinoamérica y para las lenguas minoritarias europeas, lo que contribuyó de manera fundamental, por un lado, al gran auge de los estudios sobre política lingüística en un corto espacio temporal, y por otro, al estrecho vínculo entre la planificación lingüística y otros tipos de desarrollo nacional, como el económico (Fishman 1974).

Nos parece importante destacar, con Ricento (2006, 12-16), que la política lingüística como práctica académica surge precisamente de la actividad de descripción de lenguas poco conocidas hasta entonces y en estrecha relación con proyectos de desarrollo y construcción nacional. Este contexto de emergencia de la disciplina nos lleva a entender la preocupación por el desarrollo de una terminología que permitiera avanzar en el campo de la política lingüística¹⁸, la proliferación de los estudios de tipo comparativo¹⁹ y el enorme interés en las primeras décadas por preparar modelos de evaluación del éxito de las políticas lingüísticas concretas²⁰. La proliferación de una actividad planificadora que,

¹⁸ Ejemplo de ese esfuerzo de desarrollo terminológico serían los trabajos de Ferguson (1959; 1968), Fishman (1968; 1977b) y Haugen ([1961] 1972a; [1966a] 1972c; [1966b] 1972d).

¹⁹ A comparar diferentes contextos de diseño e implementación de políticas lingüísticas se dedican los volúmenes editados por Rubin (1971) y Rubin, Das Gupta, Fishman y Ferguson (1977).

²⁰ El propósito evaluativo —ya sea desde el punto de vista teórico, es decir, proponiendo esquemas de evaluación, ya sea desde una perspectiva práctica, es decir, aplicando esos modelos de examen a las políticas lingüísticas de un área concreta— es el objetivo de Cooper (1982), Jernudd y Das Gupta (1971),

como vemos, se diseñaba en contextos muy diferentes a los de su implementación propició, a su vez, que un gran número de ideologías y prácticas lingüísticas típicamente occidentales se trasladasen al contexto africano y al asiático en el desarrollo de políticas lingüísticas concretas y arraigasen en los estudios y publicaciones que se llevaban a cabo en el ámbito universitario. Así, por ejemplo, se perpetuaron visiones del monolingüismo y de la homogeneidad cultural como requisitos indispensables para la nación y para la modernización, entendida en los términos occidentales de crecimiento económico de tipo capitalista (Ricento 2006, 14). También se privilegiaron las lenguas occidentales sobre las autóctonas, principalmente a través de la implementación de modelos diglósicos que atribuyen superioridad a las lenguas coloniales.

Esa occidentalización, tanto en la labor académica como en la puesta en práctica de los estudios especializados en política lingüística, comienza a problematizarse en el propio seno de la disciplina a finales de la década de 1970. La influencia de las teorías críticas y postmodernas lleva a los investigadores a poner de manifiesto que los modelos de planificación lingüística hasta entonces empleados perpetuaban las condiciones de desigualdad típicas de la época colonial²¹.

Esta brevísima arqueología de la disciplina (Ricento 2006, 12) nos ayuda a entender el desarrollo de los conceptos e intereses en las tres áreas fundamentales del campo de estudios de la política lingüística: la estandarización, las lenguas minoritarias y la promoción lingüística, a las que volveremos más adelante. No debe deducirse de mi presentación cronológica, sin embargo, que entiendo el recorrido de la disciplina como una historia lineal y evolutiva. Al contrario, ambos modelos de aproximación a la política

Karam (1974), Rubin, Das Gupta, Fishman y Ferguson (1977) y Tauli (1974).

²¹ La desigualdad intrínseca a las políticas lingüísticas implementadas en la primera época es el punto de partida de estudios como Calvet (1987) y Tollefson (1991).

lingüística, a los que denominaremos *paradigma clásico* y *paradigma crítico* respectivamente, continúan en la actualidad ofreciendo diferentes perspectivas con respecto al objeto de estudio y a la actividad planificadora.

El paradigma clásico (o modernista o estructuralista funcional) se caracteriza por su positivismo y por la afirmación de la neutralidad del estudio lingüístico científico, orientado a la identificación y resolución de problemas. Para entender este paradigma y cómo opera, resulta imprescindible atender al contexto de emergencia de la disciplina, marcado por los procesos de descolonización y construcción nacional que brevemente describimos arriba. Los trabajos de las primeras décadas, llevados a cabo por Cooper, Das Gupta, Ferguson, Fishman, Jernudd, Kloss, Neustupný y Rubin, por ejemplo, entienden el desarrollo nacional como el objetivo principal del investigador y la resolución de los *problemas* lingüísticos —sobre todo la falta de una lengua nacional y la coexistencia de más de una variedad lingüística para una misma comunidad— como su labor primordial.

El primero en definir la política lingüística fue Einar Haugen ([1961] 1972a; [1966a] 1972c), quien la entiende como la aplicación de la técnica lingüística a la resolución de problemas lingüísticos, como una actividad que se encuentra un paso más allá de la lingüística descriptiva y como un intento deliberado por parte de unos planificadores de guiar el desarrollo de una lengua en una determinada dirección. Otras definiciones notables del término dentro de este paradigma son las de Fishman: “the organized pursuit of solutions to language problems typically at the national level” (1974, 79); o Tauli: “the methodical activity of regulating and improving existing languages or creating new common regional, national or international languages” (1974, 56). Dentro de este paradigma clásico encontramos también aproximaciones más recientes a la política lingüística como la de Kaplan y Baldauf (1997) o la de Spolsky (2004). Los

primeros definen planificación lingüística como “a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs and practices intended to achieve a planned change (or to stop a change from happening) in the language use of one or more communities” (Kaplan y Baldauf 1997, 3). El segundo persigue la formulación de una teoría general para el estudio de la política lingüística, entendiéndola como el conjunto de tres elementos: primero, las prácticas de una comunidad de habla, “the habitual pattern of selecting among varieties that make up its linguistic repertoire” (Spolsky 2004, 5); segundo, sus ideologías, “the beliefs about language and language use” (ibid.); y tercero, las planificaciones lingüísticas en un contexto determinado, “any efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management” (ibid.).

La búsqueda de esquemas reproducibles, típica del paradigma clásico, aparece en trabajos dedicados tanto a la estandarización lingüística como a las lenguas minoritarias, o en aquellos interesados por la promoción lingüística, ya sea de una lengua nacional o de una minoritaria. El tema que más tempranamente despertó el interés de los investigadores, el de la estandarización, se entendió en los primeros años como una buena solución para muchos de los problemas lingüísticos que se planteaban a las nuevas naciones: la falta de una lengua nacional, la coexistencia de variedades lingüísticas y la necesidad de modernización. Desde Haugen la definimos como el resultado de la planificación lingüística y la dividimos en *planificación del corpus* (que incluye los procesos de *selección de la norma* y *codificación de la forma*) y *planificación del estatus* (con sus dos procesos asociados de *elaboración de funciones* y *aceptación* por parte de la comunidad)²².

²² En Hornberger (2006) se encontrará un esfuerzo por integrar en un sólo modelo descriptivo los diferentes marcos teóricos, tipologías de estandarización y otros objetivos de la estandarización lingüística.

Estrechamente vinculado a la estandarización lingüística se encuentra el interés por las minorías lingüísticas que, en EEUU, surge como área de estudios académicos de la mano de Fishman y las subdisciplinas del *mantenimiento y cambio* (o *reversión del cambio*) *lingüístico* (Fishman 1991). En años posteriores y hasta la actualidad cobraron fuerza en este área de las minorías dos paradigmas de estudio: el primero, relacionado con la idea de *ecología lingüística* (Hornberger 2003); el segundo, asociado a los *derechos de las minorías* (Asamblea de Participantes de la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos 1996), con su escisión sobre *derechos humanos lingüísticos* (Skutnabb-Kangas 2006). Un planteamiento diferente, aunque siempre dentro del paradigma clásico y su interés por el desarrollo de esquemas que permitan analizar un amplio número de contextos lingüísticos, sería la teoría predictiva del mantenimiento o desaparición de lenguas minoritarias propuesta por Paulston (1994) y basada en cuestiones socio-económicas y en el tipo de movilización étnica de la comunidad.

Finalmente, en el campo de la promoción lingüística²³, los primeros trabajos se interesaban especialmente por la expansión lingüística de lenguas de amplia difusión (LWC) como una solución a los problemas lingüísticos de los contextos postcoloniales. Cooper define *language spread* como “an increase, over time, in the proportion of a communication network that adopts a given language or language variety for a given community function” (1982, 6), cuyo estudio requiere determinar “who adopts what, when, why and how?” (ibid., 31). Dos volúmenes centrales en este campo, ambos dentro del paradigma clásico, son los coeditados por Fishman, Cooper y Conrad (1977) y Fishman, Conrad y Rubal-Lopez (1996), actualización del anterior. Dos trabajos muy polémicos en este terreno son Crystal (1997) y Phillipson (1992): el primero, más

²³ Aunque los utilizo aquí indistintamente, prefiero el término de *promoción lingüística* a los más extendidos, pero más neutralizadores, de *difusión* o *expansión* (Phillipson 1992).

claramente situado en el paradigma clásico, fue criticado por su naturalización y neutralización de la expansión del inglés; el segundo, que describe la promoción del inglés en términos de *imperialismo lingüístico*, encontró oposición tanto dentro de la aproximación clásica a los estudios de difusión de lenguas, por desmesurado e injustificado (Fishman, Conrad y Rubal-Lopez 1996; Spolsky 2004), como dentro de la crítica, por totalizador (Canagarajah 1999).

El segundo de los paradigmas de los estudios de política lingüística que hemos señalado, el paradigma crítico o de la sociolingüística crítica, será el marco en el que situamos nuestro propio trabajo. El modelo crítico de la política lingüística surge a finales la década de 1970 y cobra fuerza durante la de 1980 por la influencia en el campo de la sociolingüística de la *teoría crítica*, el *post-estructuralismo*, el *neomarxismo* y el *postmodernismo*. La sociolingüística crítica se define por su aproximación a las prácticas lingüísticas —más que a la lengua— desde una perspectiva constructivista, lo que supone repensar conceptos claves para la disciplina, como *lengua*, *identidad nacional* o *estandarización*, teniendo en cuenta el sujeto y el contexto de enunciación. Debido a las características concretas de este paradigma, los estudios que se realizan desde esta perspectiva no tendrán como objetivo la definición, sino la problematización de las definiciones, y no se esforzarán por proponer modelos universales de planificación sino por denunciar la perpetuación de las desigualdades lingüísticas y sociales a las que contribuyen sus generalizaciones.

El volumen editado por Ricento (2006) incluye un buen número de aproximaciones críticas a la política lingüística que comparten su preocupación por la desigualdad social, política y económica que genera la implementación de ciertas políticas lingüísticas y persiguen promover otras que reduzcan las diferentes formas de desigualdad (Tollefson 2006, 43). Los estudios posmodernistas, por ejemplo, se enfrentan

a la centralidad de la lengua en el acceso al poder, se proponen repensar la lengua como un constructo modernista y, evitando las grandes narrativas totalizadoras sobre imperialismo o derechos lingüísticos, se aproximan a la lengua y la política lingüística desde perspectivas más locales (Pennycook 2006, 65). Los aspectos sociales y políticos cobran una gran relevancia dentro de este paradigma crítico, pues se entiende ahora que la política lingüística “involves the development of public policies that aim to use the authority of the state to affect various aspects of the status and use of languages by people under the state’s jurisdiction” y, por tanto, entra a formar parte de la agenda política “when political actors believe that something important is at stake regarding the status and/or use of languages in their society, and that these stakes call for the intervention by the state” (Schmidt 2006, 97).

Los tres temas centrales de la política lingüística —la estandarización, las minorías lingüísticas y la promoción lingüística— despertaron también el interés y la revisión desde esta perspectiva crítica. Con respecto al primero, la aproximación crítica se opone a la visión técnica, científica y neutra de la estandarización que se centra tanto en la elaboración y en la purificación lingüística, como en cuestiones relacionadas con la educación. La sociolingüística crítica estudia los contextos concretos en los que se producen los procesos de estandarización y examinan los intereses de los agentes responsables de ellos (Crowley 1989; Joseph 1987), preocupándose por cuestiones de desigualdad, tanto en el reparto de poder que contribuye a la mayor o menor voz en el curso de esos procesos de estandarización (Tollefson 1991), como en el acceso a la variedad estándar, considerada incluso por algunos investigadores como una ideología (Milroy y Milroy 1985). En esta perspectiva crítica de la estandarización destaca también el concepto de conflicto, ya adelantado en los años 1960 y 1970 por Lluís Vicent Aracil ([1965] 1982), Rafael Lluís Ninyoles ([1969] 1978) y Francesc Valverdú (1970), un

grupo de sociolingüistas de dominios catalanohablantes que, en diálogo con la producción académica americana del momento, concebían la estandarización en términos sociales y entendían el bilingüismo como un motivo de conflicto lingüístico y social.

El trabajo de estos sociolingüistas catalanes es pertinente también para el tema de las minorías lingüísticas, tal y como lo trata la perspectiva clásica, cuyos postulados y generalizaciones han sido objeto de problematización por parte del paradigma crítico. Los trabajos que se aproximan al estudio de las minorías lingüísticas desde esta perspectiva se preguntan, por un lado, cómo se han concebido tradicionalmente la *diversidad* y la *pérdida lingüística* y a qué responden las diferentes maneras de entenderlas, y por otro, cuál es el papel del estudioso en la comunidad que estudia y cuál es la voz de los grupos minoritarios²⁴.

En el plano de la promoción lingüística, la perspectiva crítica cuestiona la neutralidad de la promoción lingüística apoyándose, sobre todo, en los estudios postmodernistas y en la teoría crítica. La atención a los *procesos globalizadores*, así como la valoración de la *resistencia local* a las políticas lingüísticas cobran una especial relevancia desde la aproximación crítica a la difusión de lenguas (Canagarajah 1999, 2005; Kachru 1992). En los últimos años, además, ha surgido un esfuerzo por contrastar las políticas de promoción lingüística típicas del nacionalismo con las estrategias de promoción y resistencia empleadas en el contexto de la globalización (Del Valle 2006; S. Wright 2004).

Tras esta amplia introducción al campo de estudios de la política lingüística, su emergencia, el desarrollo de la disciplina y los temas que han despertado su interés, podemos entender la política lingüística, de manera general, como la actividad

²⁴ A estas preguntas pretenden responder los estudios de Freeland y Patrick (2004), Heller y Duchêne (2007), May (2004) y Muehlmann (2007).

planificadora, es decir, de regulación de la lengua (o lenguas) de una comunidad, ya sea desde agencias del gobierno, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas, organismos multinacionales o, incluso, promovidas por individuos influyentes. Seleccionar una o varias lenguas, en detrimento de otras, para emplearlas en el trato con los clientes de una empresa, aprobar leyes o constituciones que privilegian una variedad lingüística como la lengua nacional, producir libros de texto en la lengua nacional o sobre ella, elaborar materiales lingüísticos (diccionarios, ortografías, gramáticas, foros online...), lanzar un programa de televisión que aconseja sobre los usos lingüísticos correctos, sustituir una lengua por otra como medio principal de comunicación en una comunidad dada y premiar o castigar determinadas prácticas lingüísticas son apenas algunos ejemplos de las muchas actividades que podríamos contar dentro del ámbito de la política lingüística. En la base de todas ellas se encuentra un esfuerzo por disponer normas orientadas a regular el comportamiento lingüístico de una comunidad concreta.

Comunicarse en una lengua supone utilizarla en un contexto social determinado y, por tanto, las lenguas no son simples instrumentos de comunicación sino también prácticas sociales que, como tal, están regidas por normas. De ahí la preocupación de los hablantes por cuestiones lingüísticas y su deseo de intervenir en ellas, por ejemplo, oponiéndose a los usos sexistas de la lengua o castigando el empleo de palabras soeces en el lugar de trabajo. La actitud evaluativa que subyace a estas prácticas de cuidado y control de la lengua —a la que Cameron (1995) denomina *verbal hygiene*— responde a un principio intrínseco al lenguaje: la normatividad.

El criterio de normatividad que se encuentra en la base del impulso general de los miembros de una comunidad lingüística por “entrometerse” en cuestiones sobre la lengua no es, sin embargo, equivalente al empeño por prescribir las normas lingüísticas que deben regir sus prácticas lingüísticas (Cameron 1995, vii). Si la normatividad es la tendencia a la existencia de normas que regulen la lengua y su empleo en la sociedad, por prescriptivismo se entiende la imposición de reglas de uso por parte de una autoridad lingüística (Milroy y Milroy 1985, 2). Tanto la oficialización de ciertas normas ortográficas, por ejemplo, como la valoración de unas prácticas lingüísticas por encima de otras son actividades que caben dentro de lo que hemos denominado prescripción. También ciertos tipos de descripción lingüística pueden entenderse como prescriptivos si, por ejemplo, una institución o individuo con el poder simbólico de la autoridad lingüística evalúa ciertas prácticas y, al tiempo que las describe, las etiqueta como “vulgares”, “familiares”, “desusadas” o “americanismos”. E incluso pueden tomarse como prescriptivas las descripciones que surgen del ámbito académico de los departamentos de lingüística, dada la autoridad que nos brinda el ejercicio de una labor científica (Cameron 1995, 7-8, 50).

Dos diferencias fundamentales entre algunas de las prácticas que entendemos como higiene verbal y las que definimos como lingüística prescriptiva son, por un lado, el alcance de las normas que plantean y, por otro, la autoridad lingüística de quien las propone. Así, por ejemplo, la imposición de un castigo económico al empleo de palabras malsonantes en el lugar de trabajo es una norma restringida a las cuarenta horas laborales de los trabajadores e impuesta por una autoridad no necesariamente lingüística aunque sí, sin duda, por un individuo situado en una posición de poder dentro de la empresa, pues su

norma se acata en el entorno laboral. Mientras tanto, la oficialización de unas normas ortográficas tiene un alcance más ilimitado tanto geográfica —nacional e incluso internacional— como socialmente —uso de la lengua, escolarización, mercado laboral—, y suele surgir de una autoridad revestida con el poder simbólico de la voz legítima en el ámbito de la prescripción lingüística, lo que le permite ejercer la dominación, en este caso lingüística, que conlleva la aceptación del modelo oficializado (Bourdieu 1991, 170).

En esta tesis nos centraremos en los pasos que conducen a la estandarización de las normas lingüísticas del español a mediados del siglo XIX, una parte de la tarea planificadora que podemos situar dentro de la prescripción lingüística debido al alcance de las disposiciones y a la importancia política y social de los agentes que las propusieron. En el contexto americano de nuestro estudio los protagonistas de la estandarización son dos de los intelectuales más influyentes del siglo XIX, Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento; en el español, los miembros más destacados de la RAE, como Antonio Gil de Zárate, y la misma Isabel II, que reconoce las normas estandarizadas como las únicas oficiales en el Reino. Estos procesos estandarizadores están íntimamente ligados, como se indicó en la primera sección de este capítulo, a los proyectos de construcción nacional que los países hispanohablantes enfrentaron tras el desmantelamiento del imperio colonial español. Las necesidades simbólicas y materiales de las naciones española y chilena trajeron consigo la selección e implementación de una única variedad lingüística como lengua oficial, su promoción a través del sistema educativo y de la administración, así como la emergencia de instituciones ligadas al Estado —y, por tanto, al proyecto nacional— destinadas al cuidado de la lengua estándar. La institucionalización de la lengua, llevada a cabo por los miembros de la RAE en

España y de la Universidad de Chile en el contexto americano, ocupará un lugar destacado de nuestro análisis, puesto que permite el ejercicio de la política lingüística en general, y de la estandarización en particular, al amparo de los aparatos de gestión del Estado y en connivencia con un proyecto más amplio de construcción nacional.

Es precisamente la complicidad del estándar con la homogeneización característica de los procesos de construcción nacional lo que lleva a entender la estandarización —también a mediados del siglo XX tras la descolonización de África y Asia— como una de las soluciones clave para los problemas lingüísticos de las naciones emergentes, e incluso a ser considerada, por investigadores como Ferguson, Fishman o Haugen, como el resultado al que aspira la planificación lingüística. Es, de hecho, conectando los conceptos de *variedad estándar* y *nación* que Einar Haugen ofrece su conocida descripción del proceso estandarizador —proceso que, dice el autor, lleva a un dialecto a convertirse en una lengua— como una matriz con cuatro divisiones: *selección de la norma, codificación de la forma, elaboración de funciones, aceptación* por parte de la comunidad²⁵. El sociolingüista noruego concibe las lenguas como normas superpuestas, más prestigiosas y desarrolladas que los dialectos y, apegado a la ideología lingüística nacionalista que liga la lengua con la nación, insiste en la necesidad de fomentar una lengua plenamente “desarrollada” en las naciones modernas. La variedad estándar es indispensable para el funcionamiento de la nación porque ofrece una unidad cultural y lingüística que representa a la entidad política, al tiempo que evita la aparición

²⁵ Este es el esquema que Haugen propone en “Dialect, language, nation” ([1966b] 1972d). Anteriormente, preocupado por la doble norma escrita del noruego, se había centrado en la estandarización del corpus, definiendo planificación lingüística como la actividad de preparación de una ortografía, una gramática y un diccionario para guiar a los usuarios de comunidades lingüísticas no homogéneas, cuyo resultado sería el surgimiento de una lengua estándar nacional moldeada a partir del habla de la élite (Haugen [1961] 1972a; [1962] 1972b).

de conflictos internos que amenazarían la lealtad nacional. Por su carácter funcional, el estándar ha de poseer una forma escrita con mínima variación en la forma y una elaboración de funciones máxima. Como realidad social que es, la lengua nacional estandarizada precisa, para su éxito, de ser aceptada y acatada por los miembros de la nación, o al menos, por un grupo influyente de la sociedad.

Un buen número de estudios de la época en que se desarrolla la disciplina de la política lingüística en ese marco de los procesos de descolonización se centra en los problemas que planteaban la codificación de lenguas ágrafas o la revisión y modernización de los alfabetos de comunidades con larga tradición escrita, puesto que la existencia de un sistema de escritura en la comunidad se entendía como un requisito para el desarrollo lingüístico y, con él, para el progreso nacional y económico: “it is conspicuous that they [societies that lack a writing system] fail to develop complex forms of industry, commerce, administration, technology, science and art” (Coulmas 1989, 7)²⁶. Partiendo de esta concepción de la escritura, en las comunidades que carecían de ella, “the invention of writing can be seen as a kind of social problem solving” (ibid., 15), es decir, como un objetivo principal de la política lingüística (Fishman 1974; Karam 1974).

En consecuencia, en las décadas centrales del siglo XX se multiplicarán los “world-wide efforts to create writing systems for preliterate people” (Fishman 1977a, XI) y, junto con las políticas diseñadas para crear e implementar nuevos sistemas de escritura en los contextos de descolonización, aparecen un buen número de publicaciones

²⁶ Florian Coulmas llegó a definir la escritura como “the invariable accompaniment of certain sociocultural conditions that led to higher forms of civilization” (1989, 15). La existencia o no de escritura, por tanto, condiciona el nivel de desarrollo al que puede aspirar la comunidad, puesto que “complex civilizations cannot exist without writing” (ibid.). Esta relación de dependencia entre escritura y civilización se matiza, aunque sólo de manera parcial, en esta otra cita del mismo autor: “This is not to say that writing caused civilization, but the reverse is not the whole truth either. Rather, writing has to be seen as a result as well as a condition of civilization, as a product shaped by civilization and a tool shaping it” (ibid., 4).

académicas que discuten cuestiones ortográficas, tanto desde un punto de vista teórico, como desde una perspectiva práctica²⁷. En esos estudios predomina una visión lineal y organicista de la ortografía que lleva a jerarquizar las sociedades de acuerdo a un nivel de desarrollo lingüístico —desde una “fase preliteraria” a un “estándar maduro y plenamente modernizado” (Kloss 1968)— que se plasma en la existencia o no de un sistema de escritura, pues se entiende que “oral language has never at any time or place sufficed all the needs of communication” (Kotei 1977, 54). Además, la propia historia de la escritura, presentada como un camino evolutivo desde los elementos pictóricos, pasando por los ideogramas, a los alfabetos fonéticos, contribuye a imponer, a nivel global, ideas de progreso y evolución que surgen de visiones occidentales de la lengua (Coulmas 1989, 33).

La actividad planificadora que se lleva a cabo a mediados del siglo XX para introducir o reformar, con esa perspectiva occidentalizadora, los sistemas de escritura de diversas comunidades da cuenta de la importancia que los elementos externos tienen para la aceptación de las políticas lingüísticas, en este caso orientadas a la estandarización ortográfica: “it was necessary to go outside the code and to confront the real world if writing systems were not only to be devised but employed” (Fishman 1977a, XI). Entre los criterios extralingüísticos que influyen en la aceptación o rechazo del alfabeto

²⁷ Dos volúmenes fundamentales en el estudio de la ortografía en los contextos de descolonización de la segunda mitad del siglo XX son *Orthography Studies. Articles on New Writing Systems* (Smalley 1964) y *Advances in the creation and revision of writing systems* (Fishman 1977a). El primero, publicado por United Bible Societies, recoge un buen número de artículos aparecidos desde los años cincuenta en la revista *The Bible Translator*, cuyo objetivo era tratar problemas que la ortografía, especialmente la de las lenguas hasta entonces orales, planteaban a la traducción de textos de carácter religioso. Por su parte, el volumen editado por Fishman, en consonancia con el interés de los trabajos desarrollados en esta etapa por la formación de un aparato conceptual y por la valoración de la actividad planificadora, incluye no sólo aportaciones de carácter teórico (los capítulos de Tauli y Kotei, por ejemplo), sino también estudios que evalúan los nuevos sistemas de escritura creados para lenguas indígenas y las revisiones de sistemas de escritura modernos, tanto asociados al establecimiento de políticas nacionales como a políticas regionales o supranacionales.

propuesto figurarían el prestigio, la resistencia a la integración nacional o la sumisión a la lengua y cultura dominantes, las costumbres locales y el nivel de desarrollo tecnológico de la comunidad (Coulmas 1989, 237-238)²⁸.

El componente extralingüístico es importante en el proceso de creación de nuevos sistemas de escritura para las lenguas ágrafas porque automáticamente implica un contacto cultural y, posiblemente también, un aumento de la dominación política y económica y, por tanto, el nuevo alfabeto “is singularly unlikely to be viewed dispassionately and its propagation and acceptance by indigenous networks are necessarily viewed as having implications for group loyalty and group identity” (Fishman 1977a, XV). Tampoco los proyectos de reforma ortográfica escapan a la dimensión simbólica²⁹, pues “if the introduction of a newly created writing system easily threatens to change established lines of relative advantage and disadvantage, practical and symbolic, the revision of traditional orthographies often *attempts* to do so” (ibid., XVI, énfasis en el original).

Esa dimensión simbólica y social de la ortografía es precisamente el centro de interés de un buen número de investigaciones que, en los últimos años, han enriquecido los estudios sobre creación, utilización, reforma, estandarización y discusión ortográfica con una mirada sociolingüística y crítica, en lo que Sebba (2007, 5) ha denominado la

²⁸ Por ejemplo, el prestigio del sistema ortográfico español, dominante en América Latina, lleva a los grupos indígenas a preferir el uso de <c> ante <a>, <o>, <u> y <qu> ante <e>, <i>, para representar el sonido /k/, y rechazar por incorrecto el uso sistemático de <k>. Nida explica que a estos grupos no les importa pasar el trabajo de aprender esta “ilógica” regla ortográfica “because this make their language more like Spanish and gives them a sense of cultural prestige” (1964, 23). Y concluye: “When efficiency and cultural prestige are pitted against one another, the latter almost always wins out in the end. It is not what is easiest to learn, but what people want to learn and use which ultimately determines orthographies” (ibid.).

²⁹ La resistencia de una comunidad, o de parte de sus miembros, a reformar su ortografía puede responder tanto a motivaciones de tipo identitario, dado que el sistema ortográfico se presenta como un símbolo del carácter de la comunidad y se explota como un elemento de diferenciación con respecto a otras comunidades; como a razones políticas, pues el dominio de la escritura actúa como garante del poder social y, por tanto, los grupos que lo ostentaban se ven amenazados ante propuestas simplificadoras que masificarían su conocimiento y, con ello, desdibujarían algunas barreras sociales.

sociolingüística de la ortografía. Su *Spelling and society* es una contribución central a esa mirada crítica que explota las conexiones entre escritura y sociedad, a la vez que un trabajo programático que se propone como objetivos explícitos establecer ese campo de la *sociolingüística de la ortografía* y desarrollar un marco teórico que permita dar cuenta de las elecciones ortográficas en su contexto social, tanto en el plano individual, como grupal, social y nacional. Este nuevo ámbito académico, que podemos situar en el cruce entre la sociolingüística, el análisis del discurso, el estudio de las ideologías lingüísticas y el paradigma crítico de los estudios de política lingüística, se preocupa por el análisis de las consecuencias sociopolíticas de la creación, promoción y reforma de los sistemas ortográficos como objeto de estudio autónomo y no, como sucedía en las publicaciones anteriormente presentadas, como subsidiario del éxito de la planificación lingüística orientada a implementar o modificar un sistema de escritura.

Mark Sebba estudia en *Spelling and society* un buen número de manifestaciones del significado simbólico y social de la ortografía tomando los diferentes usos de la escritura como prácticas sociales, tratando los procesos de creación de sistemas de escrituras para lenguas ágrafas como un fenómeno de contacto lingüístico, analizando el poder de la ortografía para simbolizar lealtades políticas —especialmente en contextos postcoloniales—, ocupándose del reflejo de problemas sociales en el uso de ortografías no estándares, y prestando atención a los debates que surgen en torno a los movimientos de reforma ortográfica. Sus preocupaciones, al igual que un repaso de la bibliografía reciente en este nuevo campo, muestran el marcado interés por contextos contemporáneos, fundamentalmente en relación con lenguas minoritarias, criollas o indígenas, en los que la estandarización ortográfica tiene implicaciones más allá de lo

lingüístico³⁰. La variedad de los enfoques y contextos en los trabajos que adoptan una mirada crítica en su estudio sobre los sistemas de escritura confluye en privilegiar la ortografía como “a point where issues of language as a formal object and of language as a social and cultural phenomenon intersect. It touches on matters of social identity, national identity, cultural politics, representation and voice” (ibid., 6).

Es precisamente esa interrelación entre sistema ortográfico, identidad nacional y social, cultura política y representación, el centro motor de parte del estudio que se presenta en los dos siguientes capítulos sobre la estandarización ortográfica del español en el siglo XIX. Un estudio crítico que examina las motivaciones sociopolíticas de los agentes promotores de la oficialización de las ortografías chilena y española en 1844, así como las de sus opositores, y que entiende la codificación ortográfica como parte de un proceso mayor de estandarización lingüística que está vinculado, a su vez, con proyectos de construcción nacional paralelos en América y en España. Un objetivo de este trabajo será examinar, siguiendo los presupuestos de la sociolingüística crítica, la *coincidencia* que se da entre los objetivos estandarizadores y los objetivos nacionalizadores en el mundo hispanohablante de mediados del XIX, preguntándonos “who prescribes for whom, what they prescribe, how, and for what purposes” (Cameron 1995, 11). Y en este sentido analizaremos, por un lado, el papel, no sólo lingüístico sino también sociopolítico, de los participantes en los procesos de estandarización y en los debates que

³⁰ Para un estudio de las consecuencias sociales de la implantación de la escritura en lenguas criollas ágrafas en un contexto postcolonial, véase Schieffelin y Doucet (1994). Estudios sobre la fijación o reforma de la escritura de lenguas minoritarias y sus implicaciones con debates intragrupal y políticas identitarias son Álvarez Cáccamo y Herreiro Valeiro (1996), Jaffe (1996) y Mühlhäusler (1990). Los usos subestándares de la ortografía y su explotación en la conformación de nuevas identidades sociales y grupales son el objeto de interés del número especial de *Journal of Sociolinguistics* editado por Jaffe (2000) y de Sebba (2007, 26-57). Finalmente, las políticas lingüísticas contemporáneas orientadas a la reforma ortográfica del alemán, del checo, del francés y del inglés son estudiadas, respectivamente, por Johnson (2005), Bermel (2007), Ager (1996, 119-125) y Catach (1991), y Clark y Ivanič (1997).

éstos generan; por otro, el modo en que construyen discursivamente el público al que dirigen su estándar; y por último, las propuestas estandarizadoras específicas en su relación con proyectos nacionales diferentes. Veremos que todos los agentes que se disputan la planificación lingüística del español a mediados del XIX comparten una ideología lingüística nacionalista monoglósica y purista que, además de defender la promoción de la variedad estándar nacional como medio de terminar con el caos lingüístico producido por la variabilidad, sostiene que hay una y sólo una manera de utilizar correctamente cada elemento lingüístico de esa variedad, por lo que desfavorece, por incorrectas y amorales, aquellas formas que se apartan del estándar.

Ese ideal de perfección lingüística promovido por los guardianes de la lengua, o sea la persecución de la mínima variabilidad, nunca se alcanza enteramente, al menos en lo que respecta al habla. Por tanto, Milroy y Milroy (1985) definen el estándar como una ideología, en tanto que, más que una realidad, constituiría un conjunto de ideas sobre normas lingüísticas que en el uso se confirman sólo parcialmente y en medida variable, pero cuyos valores de gramaticalidad y patrones de corrección se traspasan desde la escritura al habla. Aunque el modo en que empleo el término ideología lingüística en este estudio se aparta de ese uso negativo que la equipara con falsedad o irrealidad, comparto con esos autores la idea de que la estandarización es un proceso motivado por razones políticas, económicas o sociales y no exclusiva, ni principalmente, lingüísticas. Esta cuestión es central para entender que, además de cuestiones puramente lingüísticas, en la creación y promoción de una lengua estándar ligada a la nación entran en juego, primero, debates en torno a la emergencia, disputa y consolidación de la autoridad lingüística de los que se encargan, o aspiran a encargarse, de velar por la pureza del estándar, y

segundo, luchas de poder y posicionamiento social que trascienden el ámbito de lo lingüístico.

Los guardianes de la lengua que cuidan del estándar son autoridades lingüísticas reconocidas por la comunidad y que, en su producción de la lengua estándar, ejercen un poder simbólico que, a pesar de no ser reconocido como tal poder, sólo puede producirse en complicidad con los miembros de la comunidad (Bourdieu 1991, 164). La posición social, el ejercicio de la ciencia lingüística o el apoyo de las autoridades reales y gubernamentales pueden ser fuentes de poder de las que se derive la legitimidad y autoridad que reviste a algunos guardianes de la lengua y, con ellos, a sus propuestas lingüísticas. No hay que perder de vista, de todos modos, que esas posiciones de poder son a menudo consecuencia de luchas políticas y sociales y que, por tanto, la legitimidad, hoy naturalizada, de las actuales autoridades lingüísticas es también producto de esos enfrentamientos históricos. El interés por describir esos enfrentamientos en el caso concreto de la conformación del estándar español hacia mediados del siglo XIX nos llevará a prestar especial atención al componente político y social de esas batallas que, más allá de la fijación del código de la lengua, remiten a pugnas mayores por el control de los *mercados* lingüísticos, educativos o culturales.

La acumulación de poder y funciones por parte del Estado moderno produce las condiciones que llevan a crear un mercado lingüístico unificado dominado por una lengua oficial que se constituye en referente para valorar todas las prácticas lingüísticas dentro de la comunidad nacional (ibid., 45). Esa lengua oficial, vinculada al Estado tanto desde su formación como en sus usos sociales (ibid.), se apoya de manera muy especial en el sistema educativo como el mecanismo que permite su construcción, legitimación e

imposición (ibid., 48), por lo que para el Estado es imprescindible controlar el mercado educativo, es decir, las instituciones y leyes de la enseñanza, así como los espacios de instrucción, tanto públicos como privados. El concepto de *mercado* de Bourdieu permite dar cuenta de la reproducción, en diferentes espacios sociales, del valor asociado a diferentes prácticas lingüísticas (por ejemplo, distintas ortografías), pues el uso de prácticas valoradas negativamente en el mercado lingüístico puede limitar el acceso o la posición de poder en otros mercados, como el educativo o el laboral.

Los procesos de estandarización estudiados en este trabajo se encuadran en el marco de la formación de los respectivos sistemas educativos para los que, Bello en Chile y la RAE en España, diseñan sus normas lingüísticas del español. La centralización que los Estados chileno y español llevaron a cabo en la primera mitad del siglo XIX en consonancia con sus proyectos nacionales, como se indicó en la sección anterior, imponía la necesidad de controlar los mercados lingüístico y educativo y de ahí los esfuerzos orientados a la consecución de una lengua estándar legitimada por su carácter oficial y difundida a través de la educación. Siguiendo el trabajo de Bourdieu pretendo enfatizar, por un lado, las tensiones de campo que operan dentro de ese espacio educativo y las luchas por el control de la autoridad en el mercado; y por otro, la importancia del poder simbólico que ejercen las instituciones encargadas de la lengua para la aceptación en la comunidad nacional de las normas que estandarizan e imponen como la lengua legítima.

Desde una perspectiva crítica, pues, este estudio sobre la estandarización del corpus del español a mediados del siglo XIX se preocupa por el rol político y social de los agentes que en España y en América se ocuparon de codificar la lengua —sus normas gramaticales y ortográficas—, de las fuentes de legitimidad que les permiten tomar

decisiones autorizadas en materia lingüística, de las tensiones con los aspirantes a guardianes de la lengua que, por su posición social, encuentran cerrado el acceso a los espacios desde los que se diseñan y promueven las políticas lingüísticas privilegiadas con el sello oficial y, en definitiva, de cómo se construye la imbricación entre la empresa estandarizadora y el proyecto nacionalizador, o sea, de la intervención del Estado en materia lingüística como parte de su agenda política de construcción nacional y, por tanto, de control de los mercados lingüístico y educativo.

1.3. Estudio glotopolítico

En su trabajo programático sobre la disciplina glotopolítica, Guespin y Marcellesi (1986) acuñan el término para “englobar todos los hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político” (citado en Narvaja de Arnoux 2000, 96). Por tanto, afirmar el carácter glotopolítico de este estudio equivale a comprometerse con una mirada decididamente contextualizada de la lengua, así como a manifestar “un interés por las dimensiones del fenómeno (del lenguaje) que se manifiestan (y por lo tanto se han de interpretar) en el terreno de lo político” (Del Valle 2007b, 14).

Buena parte de los estudios recientes que trabajan desde una perspectiva glotopolítica han adoptado una aproximación histórica —por su poder distanciador del objeto de estudio— para abordar cuestiones como la relación entre lengua y nación, las reflexiones sobre la lengua, las políticas lingüísticas llevadas a cabo desde el gobierno y la dimensión lingüística de la práctica política, entre otras (Narvaja de Arnoux 2000, 108). Dentro del campo de la glotopolítica histórica —o historiografía de las ideologías

lingüísticas (Blommaert 1999) o historiografía lingüística crítica (Valdez en prensa)³¹— el *tiempo* se entiende como un concepto multidimensional —“layered and multiple” (Blommaert 1999, 3)— y la *historia* como un proceso de discontinuidades y momentos concretos, y no como una sucesión de hechos en una temporalidad lineal. Llevando al plano de la lengua este concepto de historicidad, la glotopolítica histórica la estudia como un objeto material y se interesa por describir momentos en los que la lengua se vuelve objetivo más directo de la intervención política, social y cultural, así como por examinar los agentes que usan y manipulan la lengua en los *debates ideológico-lingüísticos*, es decir, en las controversias que ponen la lengua en el centro de la discusión y que despliegan, articulan, reforman o refuerzan determinadas ideologías lingüísticas (ibid., 1). Este modelo de aproximación a las controversias lingüísticas, que usaremos especialmente en el análisis del segundo capítulo, interesa desde la perspectiva glotopolítica porque entiende que los debates ideológico-lingüísticos “develop in a wider sociopolitical and historical horizon of relationships of power, forms of discrimination, social engineering, national building and so forth” y que, por tanto, “the outcome of the

³¹ A pesar de la disparidad terminológica, considero que estos campos de trabajo comparten tanto principios epistemológicos —con su interés por estudios con una proyección diacrónica— como perspectivas teóricas y metodológicas —con su ancla en el análisis de las ideologías lingüísticas proyectadas en los discursos producidos en momentos de conflicto o debate lingüístico. Valdez repasa los principios teóricos y epistemológicos en los que se asientan los campos de la historiografía lingüística y de la historia de las ideas, para incluir su propio trabajo dentro de lo que denomina la historiografía lingüística crítica, un área de estudios que se preocupa por cuestiones de poder y autoridad en las que la lengua tiene un papel central y que explora una variedad de fenómenos no sólo directamente relacionados con la lenguas sino también con el modo en que ciertas ideas lingüísticas se ponen al servicio de un grupo de hablantes determinado (en prensa, Capítulo 2). Por su parte, Blommaert lanza una serie de preguntas a las que el campo de la historiografía de las ideologías lingüísticas intenta dar respuesta tales como, por ejemplo, cómo hemos llegado a las visiones actuales sobre la lengua y los fenómenos lingüísticos, por qué unas ideologías triunfan y otras no, cómo se generan las ideologías lingüísticas y cuáles son sus conexiones con desarrollos políticos e ideológicos más generales en la sociedad (1999, 1).

Los trabajos más destacados de este campo de estudio al que aquí denomino glotopolítica histórica, siguiendo a Del Valle (2007b), son Blommaert (1999), Crowley (1996), Del Valle (2007c), Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004a), Jonhson (2005), Joseph y Taylor (1990), Narvaja de Arnoux (2000; 2008), Narvaja de Arnoux y Luis (2003) y Valdez (en prensa).

debate directly or indirectly involves forms of conflict and inequality among groups of speakers” (ibid., 2).

Un objetivo fundamental de la glotopolítica histórica —y que lo separa de la historiografía lingüística— es su intención de estudiar *la lengua en la historia* y no la historia de la lengua (Crowley 1996) y, así, añadir “to the history of language and languages a human agency, political intervention, power and authority” (Blommaert 1999, 5), donde nociones como las de *poder*, *ideología*, *desigualdad* o *conflicto* deben entenderse como fenómenos histórica y socialmente determinados. Por el contrario, la historiografía lingüística, “más preocupada por la génesis de conceptos y categorías” (Narvaja de Arnoux 2008, 19), suele dejar de lado las características sociales, políticas e ideológicas intrínsecas a los asuntos de la lengua e, incluso, desatender la historicidad — es decir la contextualización— de los textos que estudia. El enfoque materialista que sirve de base a los trabajos glotopolíticos, en cambio, impone “an ethnographic eye for the real historical actors, their interests, their alliances, and where they come from, in relation to the discourses they produce” (Blommaert 1999, 7) y, por tanto, obliga a recurrir permanentemente a una interacción entre “los materiales de archivo” y “los saberes históricos”, puesto que los textos se abordan “atendiendo a las múltiples remisiones a sus condiciones de producción y a las de circulación” (Narvaja de Arnoux 2008, 19).

No pretendo, sin embargo, insinuar que los trabajos realizados dentro de la historiografía lingüística sean completamente ahistóricos, pues “es un hecho aceptado que la Historia de la Lingüística no puede estudiarse en el vacío, como una simple sucesión de teorías sobre el lenguaje divorciadas del clima intelectual general en el que fueron formuladas” (Koerner 2007, 30-31). La imprecisión —y la deshumanización— de

un concepto como el de “clima intelectual”, no obstante, resulta en estudios que acostumbran a deslindar lo lingüístico de lo histórico, de un modo tal que los factores históricos interesan sólo de manera general y abstracta por su papel “en el alumbramiento de ciertos puntos de vista o posiciones teóricas” (ibid., 33).

Por un lado, pues, la historiografía lingüística y la glotopolítica histórica se apartan debido a su diferente aproximación a la historia de la lengua y de la lingüística, ésta entiende la historia como un proceso de discontinuidades y la historicidad de los textos con los que trabaja y de la propia disciplina lingüística como una construcción discursiva; mientras que aquélla se apoya en una visión de la historia un tanto lineal y determinista en la que la historicidad de los “datos” y de las obras lingüísticas se da por sentado: “The question as to why certain data are *historical* (and would hence be objects of historical-linguistic analysis) is supposed to be answered by history itself: this text is dated 1689; therefore it is historic, therefore any analysis of this text is historical analysis” (Blommaert 1999, 5). Por otro lado, a la noción científicista de la historiografía lingüística, que conduce a entender su objeto de estudio, la lingüística, como “una ciencia que tiene que ver (normalmente) con hechos verificables de forma empírica, así como con teorías (a menudo complejas) y a veces con prácticas de investigación rigurosas” (Koerner 2007, 41); la glotopolítica histórica opone un interés no por los hechos verificables en sí, sino precisamente por la manera en que se han presentado esos hechos en diferentes momentos de la historia y cómo algunos de ellos —no siempre los más claramente “verificables de forma empírica”— se naturalizan hasta convertirse en cuestiones de sentido común.

El estudio de tipo glotopolítico —caracterizado por su visión multidimensional del tiempo y la historia, por su aproximación a la lengua como un hecho discursivo y contextual y por su metodología etnográfico-materialista— aglutina herramientas teóricas y perspectivas metodológicas de varias tradiciones académicas anteriores, apoyándose de manera especial en el concepto de ideologías lingüísticas, puesto que entender el lenguaje como acción política exige definirlo “como fenómeno *ideológico-discursivo*” (Del Valle 2007b, 14). Antes de pasar a un detenido examen de la noción de ideologías lingüísticas —tercer marco teórico fundamental de este estudio, junto con los de nacionalismo y estandarización lingüística— resta decir que la glotopolítica histórica se ha desarrollado en torno a tres cuestiones de investigación diferentes: el análisis de la producción y funcionamiento de determinadas ideologías lingüísticas en un momento concreto, la recuperación del pensamiento de una época en otro momento histórico y la identificación de la base ideológica de las disciplinas lingüísticas. Dentro de la primera perspectiva de estudio los trabajos editados por Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004a) y Del Valle (2007c) realizan un análisis crítico sobre representaciones de la lengua española a partir de las independencias americanas hasta la actualidad, y los compilados en Blommaert (1999) revelan el mantenimiento de ideologías que reproducen la jerarquización de las variedades lingüísticas y la perpetuación de la ideología monolingüe en los debates que analizan. En el ámbito de estudio de la reproducción de ideologías lingüísticas se puede citar el volumen editado por Narvaja de Arnoux y Luis (2003) en cuyos capítulos se proponen análisis de la incidencia del pensamiento ilustrado en contextos tan diversos como las políticas lingüísticas de Argentina, Brasil y España en los siglos XVIII a XX. Finalmente en el área de reflexión crítica sobre la actividad académica del estudio de la

lengua destacan los once trabajos contenidos en Joseph y Taylor (1990), cuyo objetivo central es evidenciar algunas falacias que se encuentran en la base de la lingüística como disciplina académica, tales como la neutralidad y autonomía de la lingüística descriptiva, o la posibilidad de combatir la entrada de la ideología en la ciencia lingüística a través de un estudio racional y de aproximaciones cuantitativas.

En todos estos trabajos, que hemos incluido dentro del campo de la glotopolítica histórica, el concepto de ideologías lingüísticas es central, hasta tal punto que Narvaja de Arnoux entiende que la glotopolítica estudia

las ideologías lingüísticas y las intervenciones en el espacio público del lenguaje asociándolas con posiciones sociales y espacios institucionales e indagando en los modos en que aquellas participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales o estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario (Narvaja de Arnoux 2008, 18).

El concepto de *ideologías lingüísticas* ha sido definido de múltiples maneras, dependiendo en gran medida de la perspectiva hacia el hecho lingüístico y los intereses analíticos del investigador que lo emplea. Al igual que el término *ideología*, del que procede, el de ideologías lingüísticas ha recibido múltiples críticas, derivadas en su mayoría de una visión restrictiva y negativa de la ideología. Supone, sin duda, un gran reto para el estudioso que decide emplear el concepto de ideologías lingüísticas superar su polisemia y sus críticas e insistir en una nomenclatura que, tal y como reconoce una de sus mayores impulsoras en la antropología lingüística, “no siempre ha sido sentida como afortunada” (Woolard 2007, 2). Si seguimos confiando en la validez del concepto es, en primer lugar, porque se ha afianzado en varios campos de estudio lingüístico, desde la etnografía de la comunicación o los estudios de lenguas en contacto, a la política lingüística o historiografía lingüística crítica, revelándose como una fructífera

herramienta analítica; en segundo lugar, porque en torno a él se ha consolidado una aproximación contextual al hecho lingüístico que, de alguna manera, une a los investigadores que lo utilizamos desde múltiples disciplinas y con diversos intereses; y en tercer lugar, porque las fuertes connotaciones del término nos permiten, una vez explicado el modo en que se utiliza en cada caso, orientar el tipo de lectura que pretendemos que se haga de nuestro trabajo.

En las siguientes páginas intentaré justificar, por un lado, la validez de las *ideologías lingüísticas* como herramienta analítica, y por otro lado, la utilidad del concepto en el marco teórico general de esta tesis. Para ello, primero, repasaré el concepto de ideología del que deriva el de ideologías lingüísticas, segundo, refutaré algunas de las críticas que ha recibido, tercero, presentaré las condiciones de emergencia del área de estudios que se ha organizado en torno a él, así como las distintas aproximaciones al concepto de ideologías lingüísticas desde diferentes espacios académicos, cuarto, relacionaré este término con otras nociones afines a él, como las de discurso y poder, y finalmente lo pondré en relación con el estudio que se realiza en los siguientes capítulos.

El concepto de ideología ha recorrido un largo camino de variación semántica desde que Destutt de Tracy lo acuñara en 1796 para nombrar a la rama de la zoología que se ocuparía del estudio de las ideas. Esta ciencia de las ideas, ya preconizada por Condillac, vendría a resolver, desde una postura materialista y empirista, el viejo debate sobre la relación entre el mundo material y el conocimiento del sujeto (entre el objeto y el concepto), es decir, el problema de la representación. La *idéologie* de De Tracy pretendía superar la posición escéptica de la imposibilidad del conocimiento, a través de una

ciencia que analizara precisamente el proceso por el que nuestra mente traduce las cosas materiales en ideas (Hawkes 1994, 55)³².

Este primer sentido del concepto, que perduraría hasta finales del siglo XIX, adquiere connotaciones negativas, por primera vez, en la crítica que Napoleón dedica a la ciencia de las ideas de De Tracy, tildándola de metafísica oscura e imprecisa³³. La significación peyorativa, de acuerdo con Hawkes, tiene raíces profundamente políticas, ya que Napoleón veía en De Tracy y sus seguidores el peligro de una permanente revolución, pues para él el proyecto de las ideologías “threatened to ‘destroy all illusions’ and thus unmask the base designs behind the Emperor’s embrace of the Vatican” (ibid., 56-57).

El sentido negativo del término es popularizado por *The German Ideology* (1845-1847), donde Marx y Engels se oponen al idealismo hegeliano enarbolando un intenso materialismo que, no obstante, comparte con la filosofía de Hegel la base histórica del pensamiento humano. Ahora bien, si los hegelianos parten de lo que el hombre dice e imagina y del hombre narrado e imaginado para llegar al hombre de carne y hueso, Marx y Engels afirman: “we set out from real, active men, and on the basis of their real life-process we demonstrate the development of the ideogical reflexes and echoes of this life-process” (citado en Williams 1977, 59). Esta confrontación directa con los filósofos alemanes, y la consecuente exacerbación del materialismo, es central para entender la concepción de ideología que se propone en este texto: “The phantoms formed in the

³² Véase el trabajo de Hawkes (1994) para un estudio de los orígenes y desarrollo de este debate en su relación con el surgimiento y modelación del concepto de ideología.

³³ Napoleón convierte a la ideología en la causa de los males de Francia: “We must lay the blame for the ills which our fair France has suffered on ideology, that shadowy metaphysics which subtly searches for first causes on which to base the legislation of peoples, rather than making use of the laws known to the human heart and of the lessons of history. These errors must inevitably and did in fact lead to the rule of bloodthirsty men” (citado en Hawkes 1994, 54-55).

human brain are also, necessarily, sublimates of their material life-process, which is empirically verifiable and bound to material premises. Morality, religion, metaphysics, all the rest of ideology and their corresponding forms of consciousness, thus no longer retain the semblance of independence” (ibid.).

La separación radical entre la realidad material y las ideas, típica del pensamiento marxista posterior y antecedente del materialismo rígido de Lenin³⁴, es más característica, sin embargo, del trabajo de Engels que de los escritos del propio Marx (Hawkes 1994, 88-109; Williams 1977, 60-71). Es aquél y no éste quien identifica la ideología con un estado de falsa conciencia determinada en base a condiciones de la vida material “of the persons inside whose heads this thought process goes on” (Williams 1977, 65). En cambio, para Marx, según Hawkes, la cuestión de la falsa conciencia es un problema de representación, y su aproximación a la relación entre las ideas y el mundo objetivo es más sofisticada de lo que se demuestra en *The German Ideology*. Por ello Marx, en otros trabajos, presenta una visión más neutra del concepto de ideología: “the distinction should always be made between the material transformation of the economic conditions of production ... and the legal, religious, political, aesthetics or philosophic—in short, ideological— forms in which men become conscious of this conflict and fight for it” (citado en Williams 1983, 156).

La noción de ideología adquiere un nuevo significado en el pensamiento materialista postmarxista de Althusser, pues la concibe como “a particular organization of

³⁴ El establecimiento de ese materialismo reduccionista como la filosofía oficial del mundo marxista se debió, según Hawkes, a la represión impulsada por el partido bolchevique tras la revolución y por el ascenso a líder del partido de Stalin, a la muerte de Lenin (1994, 109). Las consecuencias negativas de ese materialismo ingenuamente reduccionista se deben, por un lado, a que “it gave a crude plausibility to the megalomaniacal ambitions of such ‘engineers of the soul’ as Stalin and Mao” y, por otro lado, a que “it reintroduced the use of the term ‘ideology’ in the Napoleonic sense: as designating vague, nebulous ideas which claim independence from material circumstances”.

signifying practices which goes to constitute human beings as social subjects, and which produces the lived relations by which such subjects are connected to the dominant relations of production in a society” (Eagleton 1991: 18). La ideología, además, pasa a entenderse como encarnada en la práctica material, puesto que las ideas son “material actions inserted into material practices governed by material rituals which are themselves defined by the material ideological apparatus from which derive the ideas of that subject” (citado en Hawkes 1994, 123). Por eso, la cuestión de las condiciones de verdad pierden sentido en el concepto de Althusser de ideología, pues ésta representa “the way I ‘live’ my relations to society as a whole, which cannot be said to be a question of truth or falsehood” (Eagleton 1991, 18).

El énfasis en la materialidad de las ideas de Althusser sugiere, según Hawkes (1994, 121-130), una objetivación del sujeto que supone la base de la banalización postmoderna del concepto de ideología. Al sobrevalorar la representación el pensamiento postmoderno desdibuja la frontera entre objeto y sujeto: el individuo postmoderno se convierte en una estructura ideológica, un elemento quimérico, un mero pretexto necesario para el funcionamiento del capitalismo consumista (ibid., 173). En su crítica a esta conceptualización, Hawkes se pregunta a qué intereses sirve el rechazo postmoderno a la noción de ideología³⁵:

Postmodernists hover between asserting (in denial of all the evidence) that capital is not the determining factor in the postmodern world, and suggesting that even if it is, the pleasures of consumerism are so delightful as to remove any regrettable associations still clinging to the market economy. Why is this? Could it be that there is a convergence of interest between late capitalism and postmodern theory? (ibid., 8).

³⁵ La crítica que dirige Hawkes al pensamiento postmoderno está en la línea de la lectura crítica que, en los últimos años, ha tenido por objeto la problematización de algunas aproximaciones a la diversidad y los derechos lingüísticos a través de su contextualización en el mundo globalizado (Duchêne y Heller 2007; Muehlmann 2007; Freeland y Patrick 2004).

La solución que Hawkes propone es precisamente reivindicar la identificación de la ideología con la falsa conciencia, como sistema de pensamiento que “propagates systematic falsehood in the selfish interest of the powerful and malign forces dominating a particular historical era” (ibid., 12). Y en este sentido, para Hawkes, el postmodernismo no es sino la ideología del capitalismo consumista.

A través de este breve repaso a la historia y los usos del concepto podemos establecer dos aproximaciones contrapuestas a la noción de ideología: desde una perspectiva neutra el concepto se entiende como un conjunto de ideas, una visión o representación del mundo; desde una perspectiva negativa la ideología se definiría como la falsa representación de la realidad impuesta por el grupo que ejerce el poder en una determinada sociedad. Entre ambos polos, podemos encontrar, según Eagleton (1991, 28-30), seis modos de definir la ideología, dos de ellas negativas, las cuatro restantes, neutras. Las visiones negativas hacen equivaler la ideología a la promoción de ideas falsas que, a través de la distorsión y mitificación, legitiman los intereses de la clase dominante; o la definen como las creencias falsas que surgen de la estructura material de la sociedad³⁶. Dentro de la aproximación neutra, o incluso positiva, podemos entender ideología, primero, como cultura o, de manera general, “the way individuals ‘lived’ their social practices” (ibid., 28); segundo, como la visión del mundo o ideas de un grupo social o clase determinada (ibid., 29)³⁷; tercero, como las ideas, discursos o prácticas

³⁶ Estas dos visiones negativas equivalen a la segunda de las posibles definiciones que ofrece Williams: “a system of illusory beliefs —false ideas or false consciousness— which can be contrasted with true or scientific knowledge” (1977, 55); y a la cuarta de Woolard: “distortion, illusion, error, mystification, or rationalization” (1998, 7).

³⁷ Esta definición sería equivalente a la primera de Williams (1977, 55) y a la segunda de Woolard (1998, 6-7), quien la describe como el uso más extendido del concepto.

significativas al servicio de la batalla por mantener y ganar poder (ibid.)³⁸; cuarto, como la imposición de ideas de la clase dominante a los grupos subordinados (ibid., 30). Estos dos últimos usos pueden conceptualizarse como neutros si, como Eagleton, empleamos como criterio para incluir entre las visiones negativas aquellas que entienden ideología como una serie de ideas *falsas* que distorsionan la realidad. No obstante, es cierto que estas dos maneras de definir ideología revelan un componente crítico en los intereses del investigador e imponen una predilección por las cuestiones de poder y desigualdad en una comunidad determinada y, en ese sentido, sí pueden considerarse versiones negativas del concepto de ideología. En la base del uso del concepto de ideologías lingüísticas que se emplea en esta tesis se encuentra la tercera definición del concepto de ideología de Eagleton, es decir, se entiende como el conjunto de ideas que se despliegan a favor de un determinado grupo en la lucha por mantener o ganar determinadas posiciones de poder en la estructura social.

De manera similar a lo que ocurre con el concepto de ideología, también en el de ideologías lingüísticas encontramos variación entre usos que tienden a una concepción más positiva o neutra³⁹ y usos que se inclinan por una visión más crítica o negativa⁴⁰. Sin embargo, la discusión en el campo de las ideologías lingüísticas no se encuentra tan polarizada ya que, por un lado, como indica Woolard (1998, 8), se prefieren conceptos

³⁸ Woolard (1998, 6) entiende que este uso de ideología como “ideas, discourse, or signifying practices in the service of the struggle to acquire or maintain power”, tercero en su lista, supone un uso negativo del concepto. En este trabajo seguimos, por el contrario, la conceptualización de Eagleton que reserva la etiqueta de negativo para los usos que equiparan ideología a distorsión o falsa conciencia.

³⁹ Podemos encontrar una discusión del concepto de ideologías lingüísticas como visión del mundo o ideas sostenidas por una determinada comunidad en Silverstein (1998) y su empleo en Hill (1998). Críticas a este uso aparecen en Philips (1998) y Schiffman (1996): ambos entienden que el término antropológico *cultura* es más apropiado para referirse a esta idea general.

⁴⁰ No utilizo aquí “negativa” en el sentido de falsa conciencia, sino para enfatizar la postura crítica de la que surgen las aproximaciones a las ideologías lingüísticas como ideas, prácticas y discursos al servicio de la batalla por mantener y ganar poder (Del Valle 2007b, 2007c; Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004a, 2004d; Gal 1998; Woolard 1998, 2007) o como la imposición de los grupos dominantes a los subordinados (Philips 1998).

como *cultura*, *visión del mundo*, *creencias* o *mentalidad* para hacer referencia a las aproximaciones más neutras del concepto de ideologías en relación con la lengua, y por otro, únicamente los investigadores que se han opuesto al empleo del término de ideologías lingüísticas las han entendido en su sentido negativo de imposición de una representación falsa desde la clase dominante. El campo de estudios de ideologías lingüísticas, por el contrario, ha tendido a homogeneizarse en torno a una perspectiva crítica en la que el concepto de poder cobra un lugar privilegiado en la investigación, lo que ha contribuido a la validez del concepto como herramienta analítica. Es esta aproximación crítica a nuestro objeto de estudio, y no una visión negativa del concepto de ideología como afirma Woolard, lo que conlleva que “even the most doggedly neutral social-scientific uses [of the concept of linguistic ideologies] are tinged with disapprobation” (Woolard 1998, 8).

Esto supone una diferencia fundamental con respecto al concepto de ideología pues, mientras que los defensores del “fin de la ideología” entienden el concepto como innecesario por extenso (todo es ideología), los detractores de las ideologías lingüísticas las rechazan, en realidad, por las connotaciones negativas y deterministas del término. El estudioso que más ha atacado el concepto de ideologías lingüísticas, Harold Schiffman, propone como alternativa el término de *cultura lingüística*, definido como “the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their culture” (Schiffman 1996, 2006). Schiffman rechaza el concepto de ideologías lingüísticas en base a su visión excesivamente negativa y determinista de la noción de ideología. Por un lado, sus críticas parten de una perspectiva neo-marxista en la que la

ideología se entiende como un producto negativo elaborado desde el poder, en particular, el poder político del Estado. Por otro lado, la crítica de Schiffman demuestra una mirada determinista que supone que los individuos se comportan irreflexivamente de una manera determinada de acuerdo con los presupuestos de la ideología que se les impone⁴¹. Sin embargo, esta caracterización de Schiffman impone una manera de entender la ideología que, como vimos, no ha dominado en los estudios de ideologías lingüísticas. El autor de *Linguistic culture and language policy*, en realidad, en su crítica proyecta sobre el concepto de ideologías lingüísticas nociones semánticas que se encuentran en la noción de ideología pero no en el uso que, en relación con la lengua, se ha especializado en la práctica académica de la antropología y la sociolingüística.

Una consecuencia importante de esta particularidad de sentido de la noción de ideología en el campo de estudio de las ideologías lingüísticas es que nos permite liberar la ideología de su carga semántica negativa, de la equiparación de la ideología con una falsedad al servicio de los intereses egoístas del poder, característica de quienes, como Hawkes, tienen por objeto el ataque al discurso del “fin de la ideología”. Quienes empleamos la noción de ideología lingüística, por el contrario, la defendemos como una herramienta teórica y analítica neutra que no descansa sobre criterios de verdad ni persigue constatar la falsedad del contenido de las ideologías estudiadas, puesto que,

⁴¹ López García también presenta una concepción restrictiva y determinista de las ideologías y, así, entiende que “las ideologías justifican y determinan el comportamiento de los grupos humanos” (2007, 144). Esa perspectiva lo lleva a rehusar el término de ideologías lingüísticas o a restringirlo a usos negativos o ideológicamente opuestos al punto de vista del investigador. En ese sentido, la ideología sería, como la halitosis, lo que tienen otros (Eagleton 1991, 2). En su ensayo, López García parte de una lectura interesada de la definición del DRAE del término *ideología* para justificar su crítica a la línea de trabajos que la estudian en relación con la lengua española. Esta lectura, que se desvía de su original por sus intereses ideológicamente determinados (Joseph, 1990, 51), sustituye el concepto de *ideología* por el de *idea* para rescatar al español desligándolo de cualquier relación con la ideología, elemento negativo y determinista en la visión del autor: “es muy dudoso que ninguna idea de la lengua española haya llegado a ser tan fuerte como para convertirse en ideología y determinar la acción histórica y social de los hispanohablantes” (López García 2007, 144).

desde nuestra perspectiva, la verdad “is something which societies have to work to produce, rather than something which appears in a transcendental way” (Mills 1997, 18). Por tanto, más que constatar la veracidad de determinadas ideologías lingüísticas, interesa entender las condiciones históricas que dan pie a su formación, mantenimiento u oposición; describir los procesos semióticos que tienen lugar en su conformación y reproducción; y analizar las implicaciones sociales y lingüísticas de su existencia, promoción y enfrentamiento.

El concepto de ideologías lingüísticas surge en la década de 1970 y se desarrolla durante los siguientes años, en un contexto de convergencia entre las ramas contextuales de la lingüística y el giro lingüístico de las humanidades (Del Valle 2007b, 7)⁴². El nuevo campo académico que se forma en torno al concepto se consolida, en la sociolingüística y la antropología, en los primeros años de la década de 1990 a partir de una serie de publicaciones que marcan la trayectoria de los estudios de ideologías lingüísticas: Crowley (1989) en el ámbito de la política lingüística y la estandarización; Joseph y Taylor (1990) en el área de la historiografía lingüística; y Schieffelin, Woolard y Kroskrity (1998)⁴³ en las diversas aproximaciones al término desde la antropología lingüística.

De manera general, podemos decir que la característica que unifica los estudios realizados en el área de las ideologías lingüísticas es el interés por evidenciar y entender “the tie of cultural conceptions to social power” (Woolard 1998, 10). No obstante, la variedad en las definiciones y metodologías, así como en las disciplinas que utilizan el concepto, dificulta la descripción de una epistemología única para el área de estudios de

⁴² Los trabajos más destacados de la primera época son los de Silverstein (1979), Irvine (1989), Milroy y Milroy (1985) y Reagan (1986).

⁴³ Los trabajos revisados y editados por Schieffelin, Woolard y Kroskrity en *Language ideologies: practice and theory* provienen de las colaboraciones al *1991 American Anthropological Association Meeting* que se recogieron, antes de su publicación en 1998, en un número especial de la revista *Pragmatics* en 1992.

ideologías lingüísticas. Más bien conviene notar que la multiplicidad de definiciones refleja si el investigador privilegia la parte mental de las ideologías lingüísticas o su lado contextual; y si las entiende como un conjunto estructurado de ideas o como un proceso dialéctico de conceptualización caracterizado por la variabilidad e incluso la contradicción. Además, el empleo del concepto puede variar dependiendo del carácter histórico o sincrónico de su estudio, así como del interés del investigador por cuestiones lingüístico-culturales, sociales o políticas.

La tendencia más mentalista la encontramos, por ejemplo, en Van Dijk (1995), quien propone entender las ideologías como modelos de organización de la cognición social y ésta, a su vez, como los sistemas de representación mental compartidos por los miembros del grupo social. En este sentido, las ideologías, definidas como “the overall, abstract mental systems that organize such socially shared attitudes” (ibid., 18), controlan la estructura de nuestra producción oral y escrita, y por lo tanto, aparecen indirectamente en los discursos (en la entonación, en la selección del léxico, en la focalización, en la retórica...).

Son pocos quienes, como Van Dijk, ponen mayor énfasis en el carácter cognitivo de las ideologías lingüísticas⁴⁴. La mayoría de los antropólogos y sociolingüistas que utilizan el término, por el contrario, sin rechazar su perfil cognitivo, muestran una aproximación más contextual y discursiva. Ejemplos de esta conceptualización de las ideologías lingüísticas es su definición como “a mediating link between social structures

⁴⁴ Dentro de esta vertiente mentalista, podríamos considerar también a Ricento (2006) que, siguiendo a Van Dijk, entiende las ideologías como marcos conceptuales compartidos que organizan las prácticas e interpretaciones sociales y, por consiguiente, impregnan nuestros discursos, incluso los académicos, en vez de ser meras propiedades de ellos. Quizá podamos incluir en esta tendencia cognitivista la definición de Silverstein, “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (1979, 193), aunque sin duda su trabajo insiste con mayor firmeza en el carácter social y contextual de las ideologías lingüísticas.

and forms of talk” (Woolard y Schieffelin 1994, 55) o como “[r]epresentations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world” (Woolard 1998, 3).

Por otro lado, a las aproximaciones más estáticas que entienden el término como “sets of beliefs” que modelan la práctica lingüística, se oponen visiones más dinámicas de las ideologías lingüísticas —como la de Hill y Mannheim, quienes entienden las concepciones culturales como “partial, interest-ladden, contestable, and contested” (citado en Woolard 1998, 10)— y usos del concepto que destacan su carácter preformativo — a ello se refiere Del Valle al destacar, además de su contextualidad y su institucionalidad, la función naturalizadora de las ideologías lingüísticas, “es decir su efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalado en el sentido común” (2007b, 20)⁴⁵. Esta dinamización, que surge de los estudios del área de la etnografía de la comunicación (Woolard 1998, 15), por un lado, señala la multiplicidad de las representaciones sobre la lengua presentes en la misma comunidad; por otro, pretende superar las aproximaciones que tienden a homogeneizarlas y jerarquizarlas; y finalmente, reconoce las múltiples conceptualizaciones en confrontación y las inconsistencias ideológico-lingüísticas que ocurren a nivel de la comunidad, e incluso a nivel del individuo⁴⁶.

A la polisemia del concepto de ideologías lingüísticas ha contribuido de manera definitiva el diverso número de disciplinas académicas que lo han empleado, desde la

⁴⁵ Esta visión de la ideología encuentra su paralelo en una definición del discurso que privilegia su carácter performativo, en lugar de únicamente constataivo (Del Valle 2007b, 15-16).

⁴⁶ También se ha señalado, no obstante, que la existencia de las ideologías lingüísticas dominantes, asentadas en los intereses de sectores socialmente poderosos y compartidas por la mayoría de los miembros de la comunidad, es una realidad (Woolard 1998, 16). Quizá el tipo de estudio histórico que proponemos, que se pregunta por las raíces de ciertas ideologías lingüísticas perpetuadas en la sociedad occidental tales como la ideología lingüística nacionalista o la ideología del estándar lingüístico, nos ayuden a entender la tendencia a la estabilidad de esas ideologías dominantes.

etnografía de la comunicación o los estudios de lenguas en contacto, a la política lingüística o los estudios históricos (Woolard 1998, 11-27; Woolard y Schieffelin 1994, 58-71). Los diversos objetivos de cada campo han llevado, por un lado, al empleo de diferentes metodologías, como el análisis del discurso, el análisis crítico del discurso o la observación etnolingüística; y por otro lado, a poner en relación el concepto con elementos tan diversos como el uso y cambio de estructuras lingüísticas⁴⁷, el purismo lingüístico⁴⁸, la estandarización⁴⁹, el mantenimiento lingüístico⁵⁰, la historiografía lingüística⁵¹ o la historia del discurso público sobre la lengua⁵².

A pesar de que la diversidad, tal y como acabo de presentar, es quizá la característica más sobresaliente del concepto de ideologías lingüísticas, también descubrimos puntos en común entre los variados usos del término e intereses específicos de los diferentes campos de trabajo. En primer lugar, los estudiosos que emplean el concepto de ideologías lingüísticas parten, como dijimos, de una aproximación contextual al lenguaje, opuesta a una visión formalista del hecho lingüístico, es decir, orientan su

⁴⁷ El estudio de las ideologías lingüísticas ha servido para explicar prácticas y cambios producidos en el sistema de la lengua, por ejemplo, en Irvine (1989), Irvine y Gal (1998) y Silverstein (1979; 2000).

⁴⁸ El purismo lingüístico como ideología o el estudio de las ideologías lingüísticas que lo mantienen y sus consecuencias para la comunidad lingüística en el que es privilegiado es el enfoque de los trabajos de Del Valle (2006), Heller (1999) y Makihara (2007).

⁴⁹ Como se explicó en la sección anterior Milroy y Milroy (1985) tratan la estandarización como una ideología, mientras que Cameron (1995), Crowley (1989) y Joseph (1987) analizan las ideologías lingüísticas que se encuentran en la base del proceso estandarizador.

⁵⁰ Ninyoles (1969) utiliza el término en sentido negativo para describir el bilingüismo como una ideología porque favorece el conflicto y el cambio lingüístico. Desde una perspectiva muy diferente, los trabajos editados por Duchêne y Heller (2007) y Freeland y Patrick (2004) problematizan los discursos sobre las lenguas en peligro de extinción, la diversidad y los derechos lingüísticos evidenciando sus contradicciones y preguntándose sobre quién se beneficia del mantenimiento de las ideologías que operan en los discursos sobre el mantenimiento lingüístico.

⁵¹ En el estudio crítico de las disciplinas lingüísticas merece un lugar destacado el volumen editado por Joseph y Taylor (1990).

⁵² Al estudio del discurso público, orientado a explicar cómo y por qué produce o reproduce ciertas ideologías lingüísticas, cómo dibuja el público al que se dirige o cómo recoge y modifica representaciones lingüísticas del pasado se dedican Bloomaert (1999), Del Valle (2007c); Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004a), Gal y Woolard (2001) Heller y Duchêne (2007), Kroskrity (2000) y Narvaja de Arnoux y Luis (2003).

mirada “hacia el hablante más que hacia la lengua y hacia el uso y el contexto de uso más que hacia el sistema” (Del Valle 2007b, 7). Y, en especial, a todos los une el interés “on the social origins of thought and representation, on their roots in or responsiveness to the experience of a particular social position” (Woolard 1998, 10).

En segundo lugar, en general se entiende que las ideologías lingüísticas se forman, reproducen y modifican discursivamente, por lo que el análisis del *discurso* será la base que agrupa a los diferentes estudios que trabajan con aquél concepto. El discurso se entiende como “language-in-action” y, por tanto, como una práctica social que a la vez determina y está determinada, de una parte, por el propio contexto discursivo en el que se integra, pues a menudo surge, se modifica o se mantiene en relación, en diálogo o en oposición con otros discursos establecidos (Mills 1997, 11), y de otra parte, por el contexto social de producción, es decir, por el momento histórico concreto y por los patrones sociales y culturales de uso de la lengua imperantes (Blommaert 2005, 2-3).

Del concepto de discurso nos interesa, siguiendo a Del Valle (2007b, 17), su carácter performativo e ideológico. En primer lugar, el discurso incide sobre la realidad, sobre las relaciones sociales y sobre el ordenamiento socio-político puesto que es, en palabras de Blommaert, “what transforms our environment into a socially and culturally meaningful one” (Blommaert 2005, 4). Es precisamente por su carácter performativo que la mayoría de las definiciones de discurso lo entienden, como Jaworski y Coupland, como “uso del lenguaje en relación con formaciones culturales, políticas y sociales” que además de reflejar un orden social le da forma, al tiempo que modela el modo en que los individuos y la sociedad interactúan (citado en Del Valle 2007b, 15). En segundo lugar, definimos el discurso como ideológico en la medida en que es mediante estrategias

discursivas que las realidades y los intereses “become masked, rationalized, naturalized, universalized, legitimated in the name of certain forms of political power” (Eagleton 1991, 202).

En este estudio, a partir de este modo de conceptualizar el discurso, prestaremos especial atención a las representaciones discursivas del lenguaje⁵³, es decir, a los “esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos del lenguaje” y a los “diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen” (Narvaja de Arnoux y Bein 1999, 9). En particular, me detendré en representaciones de la lengua, de la sociedad y de la nación que reflejan y refractan, es decir, construyen a la vez que describen un determinado modelo de lengua, de sociedad y de nación, asociado con un proyecto lingüístico, político e ideológico determinado.

Un elemento que ha adquirido una gran relevancia en los últimos años en las investigaciones sobre ideologías lingüísticas, hasta el punto de que puede considerarse un tercer lazo de unión entre los diversos usos del concepto de ideologías lingüísticas, es el interés por visibilizar las relaciones de *poder* que se reflejan y refractan, se producen, confrontan y reproducen en las ideologías lingüísticas. Es precisamente, según Eagleton, el hecho de encerrar cuestiones de poder lo que convierte a un sistema de ideas en ideológico (1991, 5). Las diferentes disciplinas que recurren a las ideologías lingüísticas como un ancla teórica se interesan por las estrategias discursivas mediante las cuales

⁵³ Narvaja de Arnoux y Bein las entienden “no sólo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos del lenguaje sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen” (1999, 9). Estas representaciones del lenguaje “adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales —políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente— y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpreten como individuales y autónomas” (ibid.).

determinadas ideas o creencias se promueven, naturalizan y universalizan, o determinados modelos o valores se marginan y excluyen para legitimar, mantener o adquirir poder. En particular, se presta atención a los ambientes materiales, políticos e institucionales en los que las ideologías lingüísticas operan, puesto que se entienden como procesos que requieren de una realidad material, de una estructura institucional y de unas prácticas de poder y autoridad (Blommaert 2005, 162-163).

En esta línea, en el área de estudio de las ideologías lingüísticas sobresalen, por un lado, los trabajos que parten de las prácticas e instituciones —escuela, medios de comunicación, universidad, academias— que conforman las relaciones de poder dentro de la comunidad⁵⁴, y por otro, los usos más marcadamente glotopolíticos del concepto, que buscan en las ideologías lingüísticas su relación “con prácticas e ideas naturalizadoras y neutralizadoras de un orden socio-político, con la legitimación de un tipo determinado de saber que sirve de soporte al ejercicio del poder y la autoridad” (Del Valle 2007b, 22). Además de Del Valle (2007b)⁵⁵, ejemplos de esta aproximación marcadamente política al concepto de ideología, en la que se apoya esta tesis, los encontramos en la perspectiva marxista desde la que Philips (1998) define el concepto y, desde luego, la propuesta de Kroskrity en *Regimes of language* (2000), que pretende integrar los terrenos de la lengua y la política, con un énfasis político-económico en las cuestiones ideológico-lingüísticas (ibid., 2-3).

⁵⁴ Algunos ejemplos de este tipo de trabajos son Briggs (1998), Del Valle (2007c), Heller (1999), Philips (1998), Pujolar (2007) y Urla (2001).

⁵⁵ Aunque Del Valle (2007b) define *ideologías lingüísticas*, en un sentido general, como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (ibid., 19), las tres características de las ideologías que enfatiza, acercan su definición al ámbito de lo político (glotopolítico): “primera, su *contextualidad*, es decir, su vinculación con un orden cultural, político y/o social específico; segunda, su *función naturalizadora*, es decir la normalización que promueven de un orden extralingüístico, afirmándolo en el sentido común; y tercera, su *institucionalidad*, es decir, su producción y reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad” (ibid., 20).

Este trabajo concede una relevancia teórica fuerte al concepto de poder —y al de autoridad, entendida como la influencia y capacidad de acción que emanan del poder—, por lo que conviene matizar que no se entiende de una manera estática sino dinámica, es decir que, como cualquier otra relación social, es cambiante, discutible y discutido; que los diferentes tipos de poder —político, cultural, lingüístico, simbólico— se encuentran, al menos en el contexto de este estudio, estrechamente vinculados entre sí; y que el ejercicio del poder no implica solamente el uso despótico de la dominación que se impone por métodos coercitivos, sino, sobre todo, el poder naturalizado que se ejerce sin represión y que cuenta con el consentimiento del grupo sobre el que el poder se ejerce⁵⁶.

El discurso público sobre la lengua, especialidad que, como dijimos, ha adquirido una especial relevancia y ha contribuido a la proliferación de estudios de glotopolítica histórica como el que aquí propongo, pretende buscar las raíces de nuestras conceptualizaciones lingüísticas, el modo en que determinadas representaciones de la lengua se han perpetuado y naturalizado o el contexto de emergencia y la base ideológica de nuestras disciplinas lingüísticas. El concepto de ideologías lingüísticas nos interesa, entonces, como marco teórico que dirige el interés del análisis del corpus material hacia la relación entre las prácticas y modelos compartidos por los miembros de la comunidad con sus posiciones e intereses y órdenes culturales, sociopolíticos y económicos concretos (Kroskrity 2000, 3).

En consonancia en los siguientes capítulos estudiamos el discurso público sobre el español, sobre la necesidad de su estandarización y sobre cómo ésta debe llevarse a cabo;

⁵⁶ A este poder blando solemos denominarlo *hegemonía*, un concepto que, desde Gramsci, podemos definir como “the formation and organization of consent” (Ives 2004, 2). El concepto de hegemonía está intrínsecamente relacionado con otros tipos de poder, puesto que, como explica Philips, Gramsci “did associate it with a state’s ability to govern through ideology as well as through force” (1998, 215).

el modo en que se ha naturalizado la relación entre el español y los diferentes estados nacionales que la privilegian como lengua oficial y el vínculo entre el estándar y las instituciones culturales educativas que han de velar por su cuidado; las representaciones de la lengua que se despliegan en los discursos públicos a mediados del siglo XIX en América y en España, buscando legitimar la intervención sobre la lengua; y el contexto de emergencia de la norma lingüística estándar del español actual y de su institucionalización.

Las representaciones del lenguaje que se despliegan en los discursos de los agentes estandarizadores del español a mediados del XIX atan la lengua a un ideal de unidad y homogeneidad —instancias de una ideología lingüística monoglósica (Del Valle 1999)—, al tiempo que la vinculan con la nación —ejemplos de una ideología lingüística nacionalista. Estos dos sistemas ideológicos marco del estudio que sigue —la ideología lingüística nacionalista y la ideología monoglósica— se materializan en el discurso de diferentes maneras. Encontramos algunos lugares comunes que Narvaja de Arnoux (2008, 17), siguiendo a Marc Angenot, denomina *ideologemas*, o sea, postulados o máximas que responden, conforman y soportan diferentes matices de un sistema ideológico más amplio. La producción de esos condensados ideológicos o ideologemas tiene lugar a nivel discursivo y su difusión se consigue “cuando naturaliza[n] lo que enuncia[n] generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización (Narvaja de Arnoux y Del Valle 2010, 13). En nuestro corpus aparecen representaciones que podemos agrupar en ideologemas tales como “la lengua estándar contribuye a la civilización”, “la simplificación lingüística facilita la

diseminación del estándar”, “la variedad estándar equivale al orden” o “la estandarización debe correr a cargo del Estado o de organismos afines a él”⁵⁷.

La reproducción discursiva de esos ideogramas contribuye a su naturalización y, con ella, al afianzamiento del privilegio de ciertos tipos de saber —cómo escribir usando la variedad estándar, por ejemplo, o cómo llevar a cabo el proceso estandarizador— que legitiman la autoridad —de Bello, de Antonio Gil de Zárate y otros miembros de la RAE— y permiten el ejercicio institucionalizado del poder —desde la Universidad de Chile, desde la RAE, desde el gobierno y las instancias educativas del Estado— como pasamos a ver a continuación.

⁵⁷ Este estudio se preocupa menos por listar los diferentes ideogramas e ideologías encontradas en el análisis de los discursos que por examinarlos a fondo utilizando como marco teórico general una conceptualización glotopolítica de las ideologías lingüísticas que nos lleva a buscar en el contexto sociopolítico de producción y difusión de ciertas ideologías lingüísticas el modo en que se naturalizan y la manera en que se reproducen en prácticas institucionalizadas que contribuyen al mantenimiento del poder y la autoridad.

Capítulo 2

Debate ideológico-lingüístico en torno a la reforma ortográfica en España

El marco histórico y conceptual que acabo de presentar será la base para el examen de la estandarización lingüística del español a mediados del siglo XIX que se realiza en los tres capítulos centrales de esta tesis. Comenzaré por tratar aquí la sanción real que oficializa, en 1844, la norma ortográfica defendida por la RAE, así como los debates ideológico-lingüísticos que dicha imposición trajo consigo. La controversia en torno a la fijación ortográfica tiene una fuerte tradición en el español, desde que aparece la primera gramática de la lengua vulgar, compuesta por Antonio de Nebrija en 1492. Autores favorables a una simplificación, más o menos radical, de la ortografía castellana, y opuestos a ella han polemizado sobre las ventajas e inconvenientes de la reforma, siempre con el objetivo común de la codificación de un sistema único que eliminase la variación ortográfica y la coexistencia de diferentes normas. Ese objetivo unificador está muy presente también en los discursos tanto de los partidarios como de los detractores de la reforma de la ortografía propuesta en España a mediados del siglo XIX. Tampoco son demasiado novedosos los sistemas ortográficos en competencia en nuestro caso concreto de estudio, ni las razones que se aducen para posicionarse a un lado u otro del debate. Lo singular de la polémica ortográfica que tuvo lugar en la década central del siglo XIX es la intervención del aparato del Estado en una controversia *lingüística* y la fuerte resistencia, por parte de un grupo organizado de maestros de primeras letras de Madrid, a la imposición gubernamental de las normas ortográficas defendidas por la RAE.

En este capítulo comenzaré por repasar la literatura reciente sobre la historia de la

codificación de la ortografía castellana, para ofrecer después un análisis pormenorizado de la polémica que suscitó la oficialización de la norma académica. Con ese estudio me propongo, por un lado, completar los trabajos historiográficos anteriores, escribiendo la crónica de los acontecimientos que siguieron a la oficialización y sacando del olvido los documentos que, para apoyarla o enfrentarla, se imprimieron en los años siguientes al reconocimiento oficial de la norma académica. La mayoría de los trabajos sobre ortografía que encontramos dentro del campo de la historiografía lingüística española, como explicaré adelante, presentan una concepción bastante lineal del *tiempo* y de la *historia*, lo que lleva a construir conexiones entre diversos momentos de la evolución ortográfica —es decir, a imponer sobre la historia de la lengua una suerte de cadena de acontecimientos unidos no histórica sino temáticamente— así como a pasar por alto los contextos de emergencia de las propuestas ortográficas concretas. Por lo tanto, un segundo objetivo de este análisis es adoptar una visión más política de la historia, que añada a la crónica del devenir de la ortografía “a dimension of human agency, political intervention, power, and authority” (Blommaert 1999, 5). De este modo, más que establecer relaciones de continuidad o ruptura teórica entre las propuestas ortográficas de mediados del XIX y sus antecedentes, se prestará atención, por un lado, al modo en que aquéllas recurren a éstos para legitimarse y, de otro, al diálogo que las diferentes propuestas establecen entre sí, teniendo muy presente los intereses y posiciones de sus autores en el *mercado lingüístico* y en la vida política.

2.1. Historia de la estandarización ortográfica española hasta mediados del siglo XIX

Como indicamos en el capítulo anterior, la ortografía ha despertado en los últimos

años el interés de un buen número de investigadores que se aproximan a ella desde una perspectiva crítica, hasta tal punto que Mark Sebba (2007) propone constituir un campo de estudio autónomo al que denomina *sociolingüística de la ortografía*. Un repaso a la literatura reciente que podríamos agrupar en esa área de investigación, sin embargo, muestra que son pocos los trabajos que añaden a esa perspectiva crítica, un enfoque histórico. En este ámbito histórico y crítico se sitúan, por ejemplo, las contribuciones de Bermel (2007) y Johnson (2005), que analizan la historia de las controversias ortográficas del checo y del alemán, respectivamente, como punto de partida para el estudio de debates ideológico-lingüísticos contemporáneos. También contamos con una serie de trabajos que, situándose en el siglo XIX, examinan los vínculos entre estandarización ortográfica y procesos más amplios de planificación lingüística, construcción nacional o alfabetización: Ennis (2008, 117-125) y Narvaja de Arnoux (2008) tratan desde este punto de vista el debate ortográfico chileno de los años 1840, Portebois (2003) se centra en la intervención del Estado francés en las reformas ortográficas del XIX, y Rutten y Vosters (en prensa) estudian la relación entre diferentes prácticas ortográficas y discursos sobre la ortografía en Flandes en el mismo siglo.

Si los estudios que entienden la ortografía como un hecho social y político han prestado poca atención a cuestiones de lingüística diacrónica, en los trabajos que han estudiado la historia de la ortografía encontramos un escaso interés por contextualizar los cambios en el sistema escrito añadiéndole, así, al estudio histórico una aproximación socio-política. De hecho, una buena parte de las historias de la lengua que se han detenido en la ortografía la valoran como mero testigo de los cambios fonológicos de la lengua y, por tanto, como objeto de estudio secundario en la descripción de estados de

lengua pasados⁵⁸. Por otra parte, contamos con trabajos monográficos sobre la historia de la ortografía de un buen número de lenguas pero, en su mayoría, describen a modo de crónica la evolución de la ortografía de la lengua estudiada y repasan los momentos en que se han producido intentos de reforma, sin interesarse por el contexto histórico —es decir por las circunstancias socio-políticas— en el que “la evolución” ortográfica tiene lugar⁵⁹.

En España, el desarrollo de la lingüística histórica y, en especial, de la historiografía lingüística debe mucho a la fundación y actividad de la Sociedad Española de Lingüística y, sobre todo, de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística y de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española⁶⁰. Los trabajos presentados en los congresos de estas asociaciones y publicados en sus boletines, revistas y ediciones, en consonancia con la tradición lingüística española, se preocupan especialmente por la descripción del contenido de las obras estudiadas, relegando a un segundo plano el contexto histórico y cultural en que se producen. La finalidad de la historiografía lingüística desarrollada en España es describir

⁵⁸ Sebba resume así el uso de la ortografía como herramienta subsidiaria de la fonología histórica: “Since written records are the only evidence for any varieties of language which are no longer spoken, students of historical phonology may be concerned with reconstructing the sound-to-character correspondences which will allow them to determine how the written words were pronounced at the time of writing. For these researchers as well, orthography is mainly interesting as a (presumed) *transcription* of spoken language” (2007, 11). En el caso del español, los trabajos de Alonso (1967-69), Alvar López (1979) y Tollis (1994) cabrían dentro de ese interés por la ortografía como elemento para la reconstrucción de sistemas fonológicos pasados.

También asegura Sebba que, superando este uso subsidiario de la ortografía en relación con la fonología histórica, “some scholars, however, have gone beyond this to draw conclusions about the social context in which orthographic changes took place” (2007, 11). Dentro del ámbito de la historia del español cabe destacar los trabajos de Ralph Penny (2000) y Roger Wright (1982) por su esfuerzo por describir los cambios de la lengua española, tanto oral como escrita, teniendo en cuenta las condiciones sociales y las prácticas lingüísticas concretas.

⁵⁹ Para la historia de la ortografía del francés, ver Catach (2001) y Portebois (1998), para el caso inglés, Salmon (1999) y Scragg (1974), y para la ortografía del español, Contreras (1993; 1994), Esteve Serrano (1977; 1982) y Rosenblat (1951).

⁶⁰ Para información sobre la historia y actividad de estas instituciones véanse sus páginas web, respectivamente, <http://www.uned.es/sel/index.html>, <http://www.sehl.es>, y <http://www.ajihle.org> (consultado el 7 de julio de 2007).

las diferentes etapas de la historia de la lingüística y trazar la evolución de las teorías y de las ideas sobre la lengua, por lo que las conexiones teóricas entre las obras y los autores que trataron temas lingüísticos a través de los tiempos se nos presenta como más relevante que la relación que se establece entre el texto de un autor y el conjunto de sus obras o el momento en que éstas se produjeron y publicaron.

La historiografía lingüística española ha producido muchos y muy importantes estudios sobre la historia de la ortografía en los últimos años, de manera que contamos hoy con una descripción bastante detallada de las teorías ortográficas de los escritores más importantes de la historia del español. La mayor parte de los trabajos publicados parten de la descripción de las ideas ortográficas de un autor o un periodo concretos⁶¹, aunque disponemos también de un buen número de trabajos monográficos y artículos que ofrecen una mirada de conjunto sobre la historia de la ortografía del español⁶², así como de trabajos sobre teoría ortográfica actual que incluyen valoraciones sobre la ortografía en la historia⁶³.

El acercamiento lineal a la historia de la lingüística, característico del campo de la historiografía lingüística española, lleva a una búsqueda de continuidades en las obras estudiadas que, en el trabajo sobre ortografía, se materializa en una lectura de los textos mediatizada por el enfrentamiento de dos categorías que sirven de base a la ordenación y estudio de su historia: fonetismo y etimologismo. Este capítulo parte, por el contrario, de una aproximación crítica al enfrentamiento de estas dos categorías que se han venido

⁶¹ En este sentido caminan los trabajos siguientes: Blanco (2007), Cabrera Morales (1999), Cisneros Ayúcar (2005), Cornago Bernal (1993), Galán Melo (1992), Guitarte (1996), Hernández Sánchez (1997; 2006), López Martínez (2006), Martínez Alcalde (1990; 1992, 377-435; 2001a; 2006), Media Villa (2000), Nieto Jiménez (1997), Quilis Merín (2008), Rosenblat (1951) y Sánchez-Prieto Borja (1996).

⁶² Visiones de conjunto se encuentran en Contreras (1993; 1994), Esteve Serrano (1977; 1982), Kovacci (1999), Martínez Alcalde (1999; 2001b), Pardiñas (1953) y Rosenblat (1951).

⁶³ Estudios que repasan la historia de la ortografía desde una reflexión sobre la teoría ortográfica actual son los de Martínez de Sousa (1991; 1996), Mosterín (1981) y Polo (1974; 2001).

usando como abstracciones totalizadoras, por lo que ni siquiera parece necesario matizar su significado en relación con las propuestas concretas de cada autor: la primera correspondería a una tendencia a la relación biunívoca entre letra y sonido; la segunda, a un mantenimiento de la tradición escrita y una valoración del registro del origen de las palabras en la forma de escribirlas. Entre ellas mediaría un tercer criterio ortográfico, el uso, que aparece en la literatura como una categoría, según Calero Vaquera, “ecléctica y concilidora” (citado en Martínez Alcalde 1999, “Introducción”, sección 8), una especie de cajón de sastre en el que se incluye a los autores menos extremistas en sus planteamientos ortográficos.

La oposición al uso totalizador de esas categorías responde, en primer lugar, a que las numerosas propuestas ortográficas que caen dentro de una u otra no son homogéneas y, por tanto, será más apropiado entenderlas como parte de un continuo desde alternativas más conservadoras (o latinizantes, aunque no hay ninguna en la historia del español plenamente etimologista) a más simplificadoras (aunque nunca, como se ha dicho, radicalmente fonetistas). A esto habría que añadir que las propuestas ortográficas no se reproducen de un texto a otro de manera lineal —incluso cuando se recurre a autores del pasado como argumento de autoridad para defender la opción propia— y que, por tanto, agruparlas dentro de categorías estáticas, contribuye a simplificar y deshistorizar su análisis. Finalmente, conviene tener en cuenta que los enfrentamientos, frecuentes en la historia de la ortografía del español, no se producen entre las propuestas ortográficas en sí, sino entre los autores que las plantean en un debate ortográfico específico con raíces sociopolíticas concretas y que, por tanto, ni las categorías —como etimologismo y fonetismo— ni los argumentos a favor de una u otra posición ortográfica —como la

función simbólica o pedagógica de un determinado alfabeto— tienen significado alguno en el vacío. Son, por el contrario, los defensores de una u otra alternativa quienes, al acogerse a esas categorías y justificaciones en un momento determinado, las cargan de connotaciones sociales, políticas, históricas y también lingüísticas.

A esta perspectiva crítica a la oposición binaria fonetismo-etimologismo ya había recurrido Martínez Alcalde, en un estudio sobre la historiografía de la ortografía, para matizar esa división, puesto que “la caracterización de un ortógrafo como fonetista o etimologista es, en la mayor parte de los casos, difícil, y esto sucede desde la misma obra de Nebrija” (2001b, 696). Esta dificultad, dice la autora, se debe a que el extremismo aparece más en el plano teórico que en el práctico, por lo que encontramos “fonetistas teóricos”, como Nebrija o Correas, que aceptan “usos etimológicos”, así como observamos que “los etimologistas más radicales no siempre respetan usos basados en las grafías de origen”, como es el caso de Juan de Robles (*ibid.*, 696-97). En las páginas introductorias a su compilación de textos clásicos para la historia de la ortografía, Martínez Alcalde insiste en señalar que estas categorías actúan “como ideas apriorísticas que ordenan” el estudio de la historia de la ortografía “desde el punto de vista historiográfico” (Martínez Alcalde 1999, “Introducción”, sección 4).

Esa actitud crítica de Martínez Alcalde, que este estudio comparte plenamente, no ha calado, sin embargo, en las investigaciones sobre la historia de la ortografía. La fuerte presencia de la división fonetismo-etimologismo en los estudios ortográficos de las últimas décadas lleva a muchos partidarios actuales de la reforma a entender que la ortografía española, hoy “*artificialmente* difícil” (Martínez de Sousa 1996, 250, énfasis mío), está abocada a una correspondencia estricta entre unidades gráficas y fonológicas, a

la que Rosenblat (1951, IX) denomina “el ideal hispánico de sencillez ortográfica”⁶⁴. La historia de la ortografía española, marcada “desde el principio” por “una clara tendencia a la escritura alfabética consecuyente” (Mosterín 1981, 88), se presenta como un camino “hacia una meta ideal que sigue estando lejana: el fonetismo” (Martínez de Sousa 1991, 39). El determinismo que se encuentra en la base de esta visión del ideal ortográfico lleva a describir la situación ortográfica actual como un “sistema sumamente imperfecto, pero perfectible”, como un estadio intermedio en esa “senda tortuosa y vacilante, con jalones que dejan constancia de avances y retrocesos” que es la historia de la ortografía (ibid.).

En las siguientes páginas propongo una relectura de la narración de esa “senda tortuosa y vacilante” trazada en los trabajos dedicados a la historia de la ortografía que terminará en el momento en que se oficializa la ortografía española a mediados del XIX. En este relato recurriré fundamentalmente a los trabajos de Rosenblat (1951) y Esteve Serrano (1977, 1982), por ser los más completos estudios sobre la historia de nuestra ortografía y porque de ellos parten la mayoría de los trabajos manejados (Kovacci 1999; Martínez de Sousa 1991, 1996; Martínez Alcalde 1999, 2001b; Mosterín 1981; Pardiñas 1953)⁶⁵. A pesar de que Rosenblat y Esteve Serrano discrepan en su manera de valorar la

⁶⁴ El fonetismo, dice Martínez Alcalde en su crítica al trabajo de Rosenblat, ha sido privilegiado como “la única referencia en la investigación historiográfica en torno a la ortografía del español” (Martínez Alcalde 1999, “Introducción”, sección 11). La historia de la ortografía que se ha construido a partir de ese principio organizador “contribuye a una idea de unidad de la lengua española en la que los datos históricos aparecen como la consecuencia de un carácter o genio no ya español, sino hispánico y contribuyen a configurar una historia peculiar y unitaria” (ibid.). Esta historia comenzaría con “el principio fonetista moderado de Quintiliano-Nebrija” que “actúa como símbolo en la construcción de una historia de la ortografía entendida también como un proceso de convergencia finalmente cumplido por la propia Academia en sus sucesivas reformas” (ibid.). Así, desde Nebrija hasta Bello, “el fonetismo ortográfico, identificado con la sencillez y con el propio carácter hispánico, se muestra como elemento de homogeneización de una historia presentada como una línea hacia un fin, dejando en los márgenes los elementos discordantes” (ibid.). El privilegio del fonetismo como el criterio ortográfico y su representación como tendencia en la historia de la ortografía española conducen a interpretar como retrocesos en esa historia aquellas propuestas que se apartan de la visión finalista preestablecida por el investigador (Martínez Alcalde 2001b, 698).

⁶⁵ Las monografías a cargo de Contreras (1993, 1994) se tratarán en el siguiente capítulo por dedicarse, principalmente, a la historia de la ortografía en Chile. Kovacci (1999) es un discurso pronunciado en una

simplificación de la ortografía española⁶⁶, sus trabajos han contribuido de manera incalculable a nuestro conocimiento de las ideas ortográficas y obras más importantes para su historia con análisis muy detallados y perspicaces. No obstante, ambos dejan entrever en diversos momentos de sus estudios una aproximación presentista, lineal y polarizada de la historia de la ortografía española producto, como indiqué arriba, de análisis lingüísticos desconectados de los contextos históricos en que se producen, reproducen, se generan y modifican las ideas ortográficas.

El esencialismo proyectado sobre la reconstrucción de la historia de la ortografía, marcada por la “fidelidad a la lengua hablada, permanente a través de toda la historia española” conduce a Rosenblat a presentar al “*español Quintiliano*” como su portavoz hispánico más remoto (1951, IX, énfasis mío). A su consigna, “Ego, nisi quod consuetudo obtinuerit, sic scribendum quidque iudico, quomodo sonat” (citado en Esteve Serrano 1982, 20), que privilegia el principio de pronunciación, se adscribe una de las figuras centrales de la historia de la ortografía, considerado de hecho como el primer ortógrafo del español: Antonio de Nebrija. No obstante, antes de su *Gramática de la lengua castellana* (1492) ya se habían dado algunos pasos orientados a la fijación ortográfica.

Rosenblat comienza su recuento de la evolución de la ortografía española en la

sesión de la Academia Argentina de Letras con motivo de la visita de Víctor García de la Concha y la presentación de la *Ortografía de la lengua española* publicada por la RAE, en colaboración con el resto de Academias de la Lengua, en 1999. Los trabajos de Martínez de Sousa (1991; 1996) y Mosterín (1981) son, como se dijo, trabajos sobre teoría ortográfica actual que incluyen valoraciones sobre la ortografía en la historia. Finalmente, la “Introducción” de Martínez Alcalde (1999) a su compilación de textos clásicos sobre la historia, así como su estudio sobre la teoría ortográfica en la historia del español (2001b) son, como hemos venido comentado, repases críticos de las bases sobre las que se ha asentado la labor historiográfica interesada por el tema ortográfico.

⁶⁶ Ninguno de los dos se declara abiertamente a favor de una u otra corriente u ortografía, sin embargo, una lectura crítica de éstos y otros textos de los mismos autores nos permite determinar claramente que, mientras Rosenblat es crítico con la ortografía académica y se posiciona a favor del “ideal hispánico de sencillez ortográfica” (1951, IX), Esteve Serrano apoya la opción académica, advirtiendo que “las propuestas radicales [...] enunciadas en un clima de uniformidad ortográfica, tal es el caso de la actual ortografía del español, constituyen un riesgo de alcance imprevisible para la unidad del idioma” (1982, 14).

época de orígenes, cuando la escritura, “vacilante e insegura” (1951, XIII), se encontraba aún muy apegada a la lengua latina, por estar en manos de los clérigos. Cuando su uso se extiende a notarios y, principalmente, juglares “se alejará aun más de los orígenes latinos, se ajustará más a la pronunciación” (ibid., XIV), de tal manera que paulatinamente se generalizan “ciertas tendencias regularizadoras sobre la base del principio de la claridad y la sencillez” (ibid.). Este proceso normalizador se ve, de alguna manera, interrumpido por el mester de clerecía que “le imprimirá [a la escritura castellana] algún sello más cultista y latinizante, lo cual contribuirá a aumentar las vacilaciones, hasta que las experiencias de trescientos años de escritura castellana van a dar en un primer esfuerzo de sistematización: la ortografía de Alfonso el Sabio” (ibid., XV).

El rey Alfonso X, el “campeón del *castellano drecho*” (ibid., XVII), aparece como el primer agente notable en la estandarización del español, al seleccionar el castellano como lengua nacional⁶⁷ y comenzar su proceso de normalización. En lo relativo a la escritura, con la Cancillería Real, encargada de emitir los documentos oficiales del Reino, y la cámara real del Alcázar de Toledo o del Palacio de Sevilla, donde “los escribanos copiaban las grandes obras del Rey Sabio” (ibid., XVII), el arte de escribir se emancipa “de la tutela conventual, y hace su aparición la clase prolífica de los amanuenses laicos, adscritos a palacio o libres” (ibid.). Así, Alfonso X “*endreçó* o armonizó los usos divergentes de sus colaboradores” (ibid.) con una ortografía que Rosenblat describe como “una prolongación de la de los siglos XI y XII, con un afán nuevo de precisión, sencillez

⁶⁷ Es necesario matizar esta idea teniendo en cuenta que “no hay por parte del rey Sabio ninguna política de imposición nacionalista del castellano” (Márquez Villanueva 1994, 40), así como que el castellano no fue la única lengua vulgar seleccionada para la codificación lingüística alfonsí, pues el gallego era el romance preferido para la poesía. Quizá convenga repensar la labor normalizadora de Alfonso X no a favor del castellano sobre otros vernáculos, sino a favor del romance sobre el latín y tener en cuenta a la hora de presentar la política lingüística alfonsí que la conciencia lingüística de esa época era necesariamente diferente a la actual puesto que aún los romances no habían recibido nombres específicos que los individualizaran (Niederehe 2008).

y regularidad” (ibid., XVI) que “representaba fielmente la pronunciación castellana de su tiempo y ha quedado como legado de una época” (ibid., XXI).

Este resumen nos muestra que la “ortografía alfonsí”⁶⁸ se entiende como el primer esfuerzo consciente de acomodar la ortografía del español a su pronunciación y se estudia en abstracto, en lugar de en contraposición con otros usos ortográficos con los que convive, como el más latinizante del mester de clerecía. En consecuencia, Rosenblat se ve obligado a justificar la falta de sistematicidad en la aplicación a los escritos de su taller y la influencia del latín observada en varias de sus selecciones⁶⁹: por un lado, las inconsistencias y usos próximos al latín se excusan porque “vienen de la época anterior” (ibid., XVIII), y por otro, la variabilidad se explica como producto de la falta de “regularidad en la pronunciación” (ibid., XXI). La proyección del binomio interpretativo fonetismo-etimologismo sobre el análisis que Rosenblat hace de la ortografía de Alfonso el Sabio resulta en una conclusión paradójica: la norma resultante del proceso de codificación alfonsí se considera, al mismo tiempo, como la fijación del “criterio fonético” y el afianzamiento de la “corriente latinizante” (ibid.).

La variabilidad en los usos y el relieve de la corriente latinizante, a consecuencia del humanismo, son los rasgos característicos de todo el siglo XV, en el que no parece haber discusión ortográfica alguna hasta que Nebrija publica en 1492 la primera *Gramática castellana* y, poco después, las *Reglas de Orthographia de la lengua castellana* (1517). El “primero de nuestros tratadistas” —como lo denomina Esteve

⁶⁸ Algunas de las características más destacadas de la nivelación de la “ortografía alfonsí” son el empleo de los dígrafos <ll> y <nn>, el afianzamiento de las parejas de grafemas <b/v>, <ç/z>, <x/j>, <s/ss> para representar pares mínimos de fonemas y la fijación de <ga>, <gue>, <gui>, <go>, <gu> y de <ca>, <que>, <qui>, <co>, <cu>. Para una presentación y discusión de la ortografía alfonsí ver Kovacci 1999 (450-452); Rosenblat 1951 (XVII-XIX) y Sánchez-Prieto Borja (1996).

⁶⁹ La tendencia latinizante se observa, por ejemplo, en el uso de <h>, la duplicación de consonantes (“peccado”, “Gallizia”), el mantenimiento de grupos cultos (“sancto”, “sciencias”, “asçencion”) y de las grafías <ph>, <th>, <ch>, <qua>, <que> (Rosenblat 1951, XIX).

Serrano (1977, 5)⁷⁰— fue también el primero en formular en español la máxima quintiliana de “acomodar la escritura a la pronunciación de la lengua”, una “idea predominante” en “la historia de nuestra ortografía”, aceptada “por la inmensa mayoría de los autores que trataron acerca de la ortografía en los siglos XVI y XVII” (ibid.)⁷¹.

Nebrija, humanista reconocido, se aleja, sin embargo, del latín en la plasmación gráfica del castellano, afirmando, en su *Gramática*, “que assí tenemos de escribir como pronunciamos: i pronunciar como escrivimos: por que en otra manera en vano fueron halladas las letras” (Nebrija 1492, 23), y en su *Orthographia*, que “tenemos que escriuir como hablamos, e hablar como escreuimos” (Nebrija 1517, 51). Guiado por este principio de pronunciación, describe un código ortográfico —el primero del castellano, dice Rosenblat (1951, XXVII)— de 26 fonemas a los que biunívocamente debían corresponder otras tantas grafías, para lo cual propone sacar algunas letras “ociosas” del alfabeto, como <k> o <q>, e introducir otras nuevas, como la <x> con tilde y la <ll> con el pie de la segunda <l> cortado. Finalmente, Nebrija presenta algunas reglas ortográficas que servirían el propósito de la correspondencia entre “vozes” y “figuras” como, por ejemplo, no doblar las consonantes (a no ser <rr> o <ss>); escribir <r>, y no <rr>, al principio de palabra y después de consonante, así como <m> —y no <n>— delante de

⁷⁰ En su obra posterior, más completa, Esteve Serrano comienza la historia de la ortografía por el *Arte de Trovar* de Enrique de Villena, a la que, citando a Menéndez Pelayo, califica como “el primer ensayo de una prosodia y de una ortografía castellana” (1982, 18).

⁷¹ La descripción de las obras que se engloban como propuestas favorables a la pronunciación en los siglos XVI y XVII da cuenta de que, incluso cuando todas apelan a la pronunciación como criterio ortográfico primordial, no puede hablarse de una postura homogénea y única. Desde el fonetismo más evidente de Nebrija, Mateo Alemán, Juan Pablo Bonet o Correas, a las opciones a favor de una marca de la pronunciación más conservadora, tamizada por el criterio del uso, como las de Martín Cordero, López de Velasco o Sánchez Arbustante, encontramos en estos dos siglos un buen número de propuestas que, aunque privilegian la pronunciación como el principio más importante en la codificación ortográfica, lo hacen desde presupuestos tan diferentes y ofrecen resultados tan variados que resulta difícil considerarlos como textos equivalentes desde el punto de vista de la teoría ortográfica (ver Esteve Serrano 1982, 19-56).

<m>, <p> y ⁷².

En nuestras historias de la ortografía española, Nebrija aparece, así, como un hito fundador por ser quien primero se encargó de la teorización de la escritura española y por iniciar con su teoría “el reformismo ortográfico, que va a llenar, con tono siempre polémico, todo el movimiento gramatical español, y que a través de Andrés Bello llegará hasta nuestros días” (Rosenblat 1951, XXX). Su sistema ortográfico “hubiera puesto la ortografía castellana sobre fundamentos rigurosamente científicos” (ibid.), pero ni siquiera el propio Nebrija lo puso en práctica porque “le faltó el apoyo oficial” y porque “por el contrario contó con opositores de notable prestigio e influencia”, de tal modo que incluso “los impresores fueron reacios” a emplear su norma ortográfica “hasta en la edición de sus mismas obras” (ibid.).

Nebrija buscó la sanción oficial porque “para imponer su sistema —o un sistema cualquiera— consideraba necesaria una autoridad, como la que ha venido a constituirse siglos después con la Academia Española” (ibid., XXV). Lo intentó, primero, con la reina Isabel, a quien le dedica la *Gramática castellana* y a quien apela, en la discusión sobre la eliminación de la <h> en la <ch> que representaba al sonido /k/, para que autorice el cambio, pues éste no será posible “mientras que para ello no entreviene el autoridad de vuestra alteza o el común consentimiento de los que tienen poder para hazer uso” (Nebrija 1492, 27). Y de nuevo, ahora más claramente, buscó el apoyo oficial al dedicarle sus *Reglas de Orthographia de la lengua castellana* al senador del Consejo Real, el doctor Lorenzo de Carvajal, para que actuase como “intercessor para poner en obra este mi cuidado”, o sea, la modificación del alfabeto, empresa que le traería “glorioso nombre

⁷² Para un análisis detallado de las propuestas ortográficas del sistema de Nebrija ver Guitarte (1996); Kovacci (1999, 453-455) y Rosenblat (1951, XXIV-XXVI).

entre los presentes i los que estan por venir” (Nebrija 1517, 42). La sanción oficial, sin embargo, nunca llegó, lo que conduce, no sólo a la infructuosidad del sistema nebricense, sino también, aseguran nuestras historias de la ortografía, a una situación de caos ortográfico que dura dos siglos, al término de los cuales “las tendencias fonética y etimologista se habían atrincherado y cada cual defendía su criterio particular, sin que a nadie se le reconociese autoridad en materia tan delicada” (Martínez de Sousa 1996, 255).

Desde el modelo ortográfico nebricense y hasta la fundación de la RAE, pues, la ortografía se convierte en una cuestión polémica a cuyos debates se suman gramáticos y literatos, sin que ningún sistema consiga imponerse como norma estándar, por lo que aumenta la libertad ortográfica: “la ortografía es en el siglo XVI —y lo seguirá siendo hasta comienzos del XIX— materia de opinión personal” (Rosenblat 1951, XXX). La variabilidad en la escritura responde a la falta de un “principio de autoridad” lo que “contribuye a que cada maestro y escribano se sienta capacitado para utilizar el suyo propio” (Esteve Serrano 1982, 26). La visión negativa de la variabilidad lleva a los historiadores de la ortografía a considerar este periodo como un momento de caos ortográfico, e incluso, a denominar a la época como el “período anárquico” (Martínez de Sousa 1991, 42) o “período de confusión o anárquico” (Martínez de Sousa 1996, 254): “en el llamado “siglo de oro” reinaba una cierta anarquía ortográfica, pues los clásicos españoles tendían a escribir cómo les daba la gana, que solía ser como hablaban” y “en el siglo XVIII [...] la anarquía ortográfica no había terminado” (Mosterín 1981, 89-90)⁷³.

⁷³ En la misma línea se encuentra Esteve Serrano quien asegura que entre los siglos XV y XVIII “ningún sistema ortográfico consiguió una aceptación general y constante”, por lo que podemos considerar que existe una “variedad ortográfica, aunque en ciertos períodos el término más adecuado sería el de caos ortográfico” (1982, 14). Esta caracterización negativa de la variabilidad recuerda al concepto de

De entre las numerosas e interesantísimas reflexiones ortográficas que encontramos en el siglo XVI cabe destacar la de Juan de Valdés en el *Diálogo de la lengua*, donde se privilegia el principio de pronunciación, pero se incorporan también criterios estéticos; la de Fernando de Herrera, puesta en práctica en la publicación de las obras de Garcilaso, su maestro; la de López de Velasco, cuya armonización de los criterios de pronunciación, uso y etimología cobró creciente importancia desde su formulación; y la del *Memorial presentado al Rey Felipe II*, que conllevó la primera intervención de un monarca en materia ortográfica de la historia del español⁷⁴. En éstas y otras propuestas elaboradas a lo largo del siglo XVI aparecen ya todos los criterios ortográficos que veremos reformulados en los debates ortográficos de los siglos posteriores, hasta hoy, y que también encontramos en el debate en torno a la oficialización en 1844:

El siglo XVI dejó planteadas las distintas corrientes ortográficas. La línea combativa se parapeta en el principio de Quintiliano: la ortografía debe representar la pronunciación. Frente a ella, aunque sin tan clara formulación teórica, la corriente etimologista, latinizante, que representaba en cierto modo el tradicionalismo. Entre las dos, buscando cierto equilibrio, los partidarios del principio horaciano del uso, que se apoyaban

schizoglossia acuñado por Haugen ([1962] 1972b). La metáfora médica aparece también en los estudiosos españoles con el concepto de *patografía*, con el que Mosterín se refiere a los usos que se alejan del ideal de representación fonética de una lengua (Mosterín 1981, 183).

⁷⁴ El *Memorial presentado al Rey Felipe II sobre algunos vicios introducidos en la Lengua y Escritura Castellana* (1586) solicita la intervención real pues, dice, “anda su escritura mui perdida y estragada, en este tiempo mas que en otro ninguno lo ha andado, porque unos por no saver, y otros por señalarse quieren introducir en la lengua Castellana Letras que en ninguna delas vulgares, ni comunes las ha avido y quitar el vso de otras vsadas y recibidas en todas” (citado en Viñaza 1893, 586). El rey responde con unas *Advertencias sobre el remedio que se podria poner para que los Maestros de escuela saquen con brevedad los muchachos que andan en ellas buenos lectores y escrivanos*, que establece “que ningun maestro de escuela que lo haya sido, ó quiera serlo, ponga escuela publica ni la tenga sin ser examinado en la Corte ó aprobado por la Justicia del pueblo donde residiere, y que ninguno examinado ni aprobado enseñe sino por cartillas impresas con lizenca del Consejo” (ibid., 591). El monarca ordena también “que ningun impresor imprima el Castellano, sino corforme á las cartillas por donde los maestros enseñaren, aunque los dueños de los libros quieran otra cosa, so pena de perder las impresiones” (ibid.). Aunque la *Minuta* no reconoce ningún sistema ortográfico específico como oficial, parece que la norma privilegiada en las cartillas que llevaban su sello era la de Juan López de Velasco, quien “estuvo íntimamente relacionado con el Consejo que informó al rey acerca del *Memorial*” (Esteve Serrano 1982, 41).

a veces en razones estéticas. Y apunta además un cuarto criterio, que alcanzó verdadera importancia en la ortografía francesa: la diferenciación ortográfica de homófonas (*ha*, verbo, frente a *a*, preposición). El siglo XVII nos va a mostrar estas distintas tendencias en forma más combativa y polémica (Rosenblat 1951, XLI-XLII).

La intensificación de las publicaciones sobre ortografía resulta en la aparición de debates ortográficos que, de una manera muy general, y como afirma Rosenblat, podemos decir que enfrentan a partidarios de la reforma del alfabeto contra sus opositores⁷⁵. En consecuencia, en la primera mitad del siglo XVII surgirá una “rigidez ortográfica” que implica que “los pecados ortográficos podían desvalorizar socialmente” (ibid., XLII). Y del mismo modo emergerán las primeras teorizaciones del etimologismo⁷⁶. Este discurso que valora la etimología, siempre muy dependiente del uso, se conforma como criterio ortográfico no en oposición al del fonetismo en general sino, más exactamente, en oposición a “la reforma más radical de la ortografía castellana,

⁷⁵ Sin duda la polémica más encarnizada de este siglo es la que se genera en torno a la publicación de la norma ortográfica fonetista de Correas (Gómez Camacho 2007). No obstante encontramos otros debates interesantes como, por ejemplo, el que enfrenta las ideas ortográficas de Gregorio López Madera a las de Fernando de Herrera, usadas también por su amigo Francisco Pacheco (Rosenblat 1951, XXXIX).

⁷⁶ En las obras anteriores a las de Juan de Robles (1629; 1631) y Bravo Grajera (1634), que presento más adelante, el criterio etimologista no había sido teorizado y, después de ellos, no tenemos noticia de ninguna propuesta ortográfica que valore la etimología como el principio fundamental en la codificación ortográfica del español hasta Palafox y Mendoza (1662). Esto nos lleva, una vez más, a considerar insatisfactoria la presentación polarizada de la historia de la ortografía que describe dos grupos de ortógrafos y dos teorías ortográficas enfrentadas desde los orígenes de la fijación de la escritura española. Por el contrario, parece más acertado entender que, en los primeros siglos al menos, apareció un número importante de propuestas ortográficas diferentes que se apoyan, a diversos niveles, en la pronunciación, en el uso o en una armonización de ambos, pero no en el origen de las palabras, pues éste no aparece como criterio ortográfico sino hasta Juan de Robles, quien concibe la “razón como entidad que nace de la etimología” (Esteve Serrano 1982, 50). Por tanto, con anterioridad al siglo XVII, por lo menos, no podemos hablar de un enfrentamiento teórico entre etimologismo y fonetismo y, del mismo modo, no debemos imponer en nuestro análisis de los textos la idea de dos fuerzas divergentes en las corrientes ortográficas del pasado, producto, en realidad, de la representación actual del debate en torno a una posible reforma de nuestra ortografía.

Además, ningún autor en la historia de la ortografía española, tampoco Juan de Robles ni Bravo Grajera, ha considerado la etimología como criterio único en la codificación ortográfica, sino que su privilegio ha estado siempre estrechamente ligado al principio del uso. Es, por esto, común en la historiografía lingüística entender que la formulación teórica de la corriente etimologista no aparece tan clara en la historia de la ortografía española como la de la corriente que favorece la pronunciación. Esto lleva a autores como Rosenblat a establecer una jerarquía de valores en la codificación ortográfica en la que se privilegia el fonetismo, enfrentándolo a los criterios del uso y la etimología.

sostenida y defendida por un maestro eminente, gramático castellano y profesor de lenguas clásicas de la Universidad de Salamanca: el Maestro Gonzalo Correas” (ibid.).

La reforma defendida por Correas, aunque no es la primera propuesta simplificadora del XVII⁷⁷, sí es la más “rotunda adhesión al principio ortográfico de pronunciación” (Esteve Serrano 1982, 47). El maestro Correas desarrolla sus ideas ortográficas desde la publicación de *Nueva i zierta ortografía kastellana* (1624) hasta su *Ortografía kastellana nueva i perfecta* (1630). En la primera de ellas propone su máxima ortográfica: “escribamos komo se pronunzia, i pronunziemos komo se escriva, kon deskanso i fazilidad, sin mengua ni sobra, ni abuso, komo es de kreer lo hizo el primer inventor de las letras, i lo sienten todos los doctos i advertidos, sonando kada letra un sonido no mas” (citado en Esteve Serrano 1982, 47-48). Basándose en este principio abiertamente fonético, Correas propuso un alfabeto de 25 grafías, cuyos rasgos más característicos serían la simplificación de los grupos consonánticos cultos; la supresión de <c>, <q>, <y> y <j>; y el empleo de <g> para el fonema /ɣ/, de <k> para /k/, de <x> sólo para /χ/, de <rr> para la vibrante múltiple en todos los casos y de <n> antes de <p> y ⁷⁸.

Esta propuesta fue objeto de “duras críticas” (Esteve Serrano 1982, 49) a las que Correas reacciona en la publicación de su *Ortografía kastellana*⁷⁹ recurriendo al argumento de autoridad y solicitando el favor real para legitimarse. Por un lado, alude a

⁷⁷ Mateo Alemán había propuesto a principios de siglo un sistema que, al igual que el de Correas, parte rigurosamente de la pronunciación, aunque su *Ortografía castellana* (1609), “primer tratado de cuestiones gramaticales que aparece en el Nuevo Mundo” (Rosenblat 1951, XLIII), no contó con la atención que recibiría la de Correas, sino que pasó casi inadvertida, quizá por el hecho de haber sido publicada en México (ibid., XLIX). Mateo Alemán proponía eliminar grafías latinizantes e incorporar los signos necesarios para representar los sonidos de la lengua castellana. Para una descripción de su sistema ortográfico, ver Rosenblat (1951, XLV-XLVI).

⁷⁸ Para una descripción del sistema ortográfico de Gonzalo Correas, ver Galán Melo (1992, 271); Kovacci (1999, 457) y Rosenblat (1951, XLVIII-XLIX).

⁷⁹ Aparte de otras críticas que pudiera haber recibido el autor, esta obra es posterior a la *Censura* de Juan de Robles (1629), un duro y directo alegato en contra de su sistema ortográfico, que repasamos en el párrafo siguiente.

los trabajos del “mui doto maestro de España el Antonio de Nebrixa” y del “grande inxenio también andaluz Mateo Aleman” (citado en Rosenblat 1951, XLVIII), como antecesores en el intento de simplificar la ortografía; por otro, dedica y encomienda la obra a Felipe IV, pidiéndole un reconocimiento oficial de su doctrina:

I si la mandare hazer komun, seria de onrra desta nazon, i rresultaria en nonbre eterno a V. M. [...] Porke aunke todos tienen por buena esta ortografia, i konfiesan ke tengo rrazon en ella, su viexa kostumbre tiene a muchos entumidos y prezosos para moverse a lo bueno. [...] V. M. haga kon su mano poderosa esta merzed a la tierna edad i a toda España, i a su lengua natural para que salga de la esklavitud en ke la tienen los ke estudian latin (ibid.).

Una de las voces más contrarias a la norma ortográfica de Correas es la del licenciado Juan de Robles, con su *Censura de la Ortografía que el Maestro Gonçalo Correas, Chatedratico de Lenguas de la Universidad de Salamanca, pretende introducir* (1629) y su *Culto Sevillano* (1631). En ambas obras se rechazan las innovaciones, adiciones y supresiones propuestas por los reformistas del alfabeto y se defiende que la ortografía siga, no a la pronunciación, sino al uso y a la razón nacida de la etimología (Rosenblat 1951, L-LI). El licenciado Juan de Robles, cuyo criterio ortográfico “ha prevalecido en general en la lengua moderna” (ibid., LIV), formula el criterio etimológico “con tanto rigor y energía” (ibid.) como nunca se había hecho, considerando la etimología como “el Norte de todo cuanto hablamos y escribimos” (citado en Rosenblat 1951, LIV). Su obra, sin embargo, no representa un etimologismo absoluto, pues el uso aparece también como rasgo principal de la ortografía y se ve favorecido, incluso en algunas ocasiones, por encima del origen de las palabras.

La crítica a Correas del licenciado Gonzalo Bravo Grajera será “más inflexible” en su presentación del criterio etimológico (Rosenblat 1951, LIV). La aprobación que

acompaña a su *Breve discurso en que se modera la nueva Orthographia de España* (1634), considera la obra como un tratado “en defensa de la ortografía española” en cuyas manos “está la vida de nuestra lengua, pues la libra de la repentina muerte que los inventores de la nueva ortografía le pretenden” (citado en Rosenblat 1951, LIV). En efecto, Bravo Grajera “reacciona violentamente contra el Maestro Correas” (Rosenblat 1951, LIV), aunque sin nombrarlo, criticando el “ansia de ir cercenando las letras i ajustar lo escrito a lo pronunciado” que “hizo a una persona grave en la noticia de lenguas de la Universidad de Salamanca echar en la plaça del mundo estos años pasados un extraño Abecedario con nueva orthographia i caracteres” (citado en Esteve Serrano 1982, 51). Aunque la pronunciación es considerada un principio válido para “las lenguas primitivas en su origen como la Hebrea, Griega i Latina” (ibid., 50), Bravo Grajera relega la pronunciación a un segundo plano como criterio ordenador de la ortografía de “las lenguas derivadas o compuestas, como la Española, Italiana i Francesa” (ibid.). En las ortografías de las romances, pues, la etimología tendrá más valor, por “la necesidad de conocer el origen de las palabras, puesto de manifiesto por las grafías originarias, para así llegar a profundizar en el significado de las mismas” (Esteve Serrano 1982, 51)⁸⁰. Al principio de la etimología, une Bravo Grajera los criterios de la distinción gráfica de palabras homófonas, que “toma sin duda del francés”, y del uso, “tercer principio ortográfico” que “atempera los rigores de la etimología” (Rosenblat 1951, LVIII).

Las “encendidas reacciones” (Kovacci 1999, 457) que siguieron a la publicación del sistema ortográfico de Correas deben entenderse a la luz de la gran acumulación de capital cultural y simbólico de su autor: “el [sistema de notación fonética] de Correas —

⁸⁰ Tanto Esteve Serrano (1982, 51) como Rosenblat (1951, LVIII) concuerdan en que las ideas sobre la etimología de Bravo Grajera serán recogidas por la RAE más adelante.

seguramente por la posición destacada del autor dentro de la vida universitaria y social de España— despertó violenta reacción” (Rosenblat 1951, XLIX, énfasis mío).

Rosenblat apunta, además, que “la actitud radical de Correas ha obligado a la escuela tradicionalista, con Juan de Robles y Bravo Grajera, a formular teóricamente sus principios” (ibid., LX), por lo que, desde la década de 1630, también la corriente etimologista encuentra autoridades a las que recurrir para avalar sus propuestas.

El movimiento ortográfico conservador cobra impulso con ellos, aunque a su lado siguen apareciendo un buen número de propuestas basadas, más o menos tajantemente, en la pronunciación⁸¹. En general, la ortografía del segundo tercio del siglo XVII “seguía a merced de los diversos criterios, y la profusión de manuales no contribuía a la unidad” (ibid., LX). La última fecha importante en este siglo para la historia de la ortografía será 1662, con la publicación del tratado ortográfico de Juan de Palafox y Mendoza⁸², tras el cual, asegura Rosenblat “no encontramos ningún tratadista digno de mención hasta que aparece el *Diccionario* de la Academia de 1726” (ibid., LXI).

⁸¹ Los nombres tradicionalmente listados en las reconstrucciones de la historia de la ortografía a favor del principio de pronunciación en el siglo XVII son Mateo Alemán (1609), Sebastián de Covarrubias (1611), Jiménez Patón (1614), Juan Pablo Bonet (1620), Gonzalo Correas (1624; 1630), Nicolás Dávila (1631), Francisco Cascales (1634), Felipe Mey (1635), Joseph de Casanova (1650), Padre Juan de Villar (1651) y Marcos Fernández (1655). En cuanto a los seguidores de la corriente latinizante, en el siglo XVII los más destacados son Gregorio López Madera (1601), Francisco Pérez de Nájera (1604), Juan de Robles (1629; 1631), Gonzalo Bravo Grajera (1634) y Diego Bueno (1690). Además son muchos los autores que junto al principio de la pronunciación o de la etimología, valoran el criterio del uso, o incluso proponen su teoría ortográfica atendiendo a los tres principios: Miguel Sebastián (1619), Cristóbal Bautista de Morales (1623), Ambrosio de Salazar (1627) y Fray Manuel Sánchez Arbustante (1672).

⁸² De su *Breve tratado de escribir bien y de la perfecta ortographia* (1662) dice Esteve Serrano que “contribuyó a perfeccionar y unificar la escritura del castellano” y que “sin lugar a dudas nos encontramos ante el más claro antecedente de las ideas ortográficas sostenidas por la Real Academia Española en la *Orthographia* de 1741, donde la docta corporación comienza a defender los principios de pronunciación, etimología y uso, según este orden jerárquico, principios que aún en la actualidad imponen su imperativo en las tareas ortográficas que la Academia lleva a cabo” (1982: 55-56). Palafox y Mendoza propuso esas tres normas como los principios regidores de la buena ortografía, aunque no jerarquizados de la misma manera, pues para Palafox la primera es “la propiedad de la lengua, de donde proceden las palabras”, la segunda, “el uso de la nación, de donde se habla y escribe” y la tercera, “la pronunciación natural de los que hablan” (citado en Esteve Serrano, 1982, 56). Aseguraba además que los tres deben complementarse “de suerte que ni lo gobierne todo el origen, ni tampoco la pronunciación. Sino que se temple uno y otro con la costumbre” (ibid., 55).

Los paratextos que acompañan al primer volumen del *Diccionario de Autoridades* acogen con entusiasmo la corriente latinizante⁸³: “en el segundo ensayo preliminar del *Diccionario*: ‘Discurso proemial sobre las Etimologías’, declaraba que las etimologías debían dar fundamento a las reglas ortográficas, y quien no las observa podría ser tachado de ignorante” (Kovacci 1999, 458). El *Discurso proemial de la orthographía*, por su parte, presenta como criterios ortográficos los de la pronunciación y la etimología, ofreciendo “las reglas y preceptos que se deben guardar para escribir pura y correctamente las Voces, conformándolas, en cuanto sea dable, al modo en que generalmente se pronuncian, y atendiendo al mismo tiempo al origen de donde vienen para no desfigurarlas” (citado en Viñaza 1893, 755). A pesar de la aparente nivelación entre los principios fonético y etimológico, ese discurso reserva un lugar privilegiado a la etimología en la plasmación gráfica de las palabras: “Es la Orthographía una Facultad ó Arte de escribir rectamente las Voces conforme á su origen, significación y sentido de las palabras y de las syllabas” (ibid., 754).

Su autor, Adrián Conink, presentó a la corporación un primer trabajo sobre ortografía en 1720 que completó con una segunda entrega en 1721, lo que lo convierte en la única figura destacada en el campo de la reflexión ortográfica de los primeros años de la RAE: “el prestigio alcanzado por Conink en materia ortográfica (es preciso indicar que en las sesiones celebradas por la Academia entre el 16 de julio de 1716 y el 3 de enero de 1726, el único nombre de académico que se cita en las Actas en relación con la ortografía es el suyo) debió motivar que la Corporación le encomendara el *Discurso*, en el que ya le encontramos trabajando en 1724” (Esteve Serrano 1982, 60). Ese mismo año, Conink

⁸³ Para una presentación de las normas propuestas en el *Discurso proemial de la orthographía* ver Kovacci (1999, 459), Rosenblat (1951, LXVI-LXX) y Viñaza (1893, 754-755).

muestra el texto definitivo que la RAE aprueba “para que sirva de regla a los Señores Académicos que trabajan en el *Diccionario*” (acta del día 14 de septiembre de 1724, citada en Esteve Serrano 1982, 61). Se discute la posibilidad de publicarlo independientemente pero se acuerda que aparezca junto con el primer volumen del diccionario y que hasta entonces el secretario guardara “una copia manuscrita que podrían consultar los académicos cuando tuviesen dudas en cuestiones ortográficas”, pues para ser coherentes “la doctrina contenida en el *Discurso* no debería entrar en conflicto con la forma ortográfica adoptada por las voces del *Diccionario*” (Esteve Serrano 1982, 61). Sus normas ortográficas vuelven a discutirse en el seno de la entidad madrileña, después de haber sido aprobadas en el año de 1724, en enero del 1726: la Corporación “comisionó a don José Casani y a don Miguel de Perea para que examinaran el texto” lo que “motivó la revisión de algunos puntos de la doctrina contenida en la obra de Conink” (ibid., 61), probablemente por cuestiones prácticas surgidas a lo largo de la composición del diccionario.

La doctrina ortográfica de Conink favorece el origen de las palabras, respetando las modificaciones introducidas por el uso, como “el único principio válido para regular y formar la verdadera ortografía” por la falta de “uniformidad en la pronunciación” (ibid., 62). El privilegio del origen de las palabras en la codificación ortográfica que se registra en la norma propuesta por Conink, llevó a Rosenblat a denominarlo como “el campeón del etimologismo académico” (1951, LXXI), así como a asegurar que su muerte, en 1728, da pie a que se vaya apagando “el fervor etimológico de la primera hora” y a que la RAE ceda “poco a poco ante el uso y la pronunciación” (ibid., LXXI). Por otro lado, el apoyo de la corporación española a la corriente ortográfica conservadora en la publicación de su

diccionario explica, según las historias recientes de la ortografía, el éxito del etimologismo “en el siglo de la Ilustración” (Esteve Serrano 1977, 6).

El “Prólogo” de *Autoridades* da cuenta de la motivación práctica que se encuentra en la base del interés de la institución en materia ortográfica en 1726: la necesidad de coherencia en la redacción del diccionario, como vemos, los lleva a componer un documento de trabajo en el que “para su propio uso ha establecido, y fijado su orthographía” (citado en Esteve Serrano 1982, 59). Por tanto, la Academia “no se ha introducido a impugnar ni calificar a ninguno” de los muchos tratados que encuentra, “porque su intención no es enseñar, sino proceder por sí, constante en el modo de escribir, siguiendo para este fin las reglas que le han parecido más proporcionadas de los mismos Autores que han escrito de este asunto” (ibid.).

Podemos afirmar, sin embargo, que pronto emerge en la RAE la “intención de enseñar”, pues, apenas dos años después de concluir la publicación del diccionario, presenta su *Orthographia* (1741) como texto independiente. Y aún tres años antes, cuando todavía se hallaban redactando el último tomo de *Autoridades*, deciden en la reunión celebrada el 9 de septiembre de 1738 que “se le Suplique a su Magestad mande observar en todos sus Reynos, y Señorios, la dicha orthographia para fijarla en ellos y pedirle al mismo tiempo conceda a la Academia el privilegio perpetuo de la impresion, venta y despacho de dicho tratado que se habrá de hacer en un libro manual y pequeño” (ibid., 79).

Tanto la petición de oficialidad como la publicación podrían bien responder al clima de polémica ortográfica que se respira a finales de 1720 y principios de 1730. La rivalidad entre diferentes propuestas ortográficas lleva a una serie de controversias,

algunas de ellas “agravadas con enconos personales” (Rosenblat 1951, LXXXIII), en las que participan figuras tan destacadas como, por ejemplo, Antonio Bordazar, el Padre Feijóo, José Mañer y Gregorio Mayans⁸⁴, y José Hipólito Valiente y Gabriel de Arbate⁸⁵, en sendos debates. Sin embargo, la doctrina ortográfica de la RAE suele presentarse en las historias de la ortografía como paralela a éstas y otras discusiones contemporáneas a su labor *unificadora*, por lo que carecemos de un estudio pormenorizado y contextualizado de la propuesta académica que la explique en diálogo con el resto de la producción ortográfica de su tiempo.

⁸⁴ Esta acalorada polémica comienza con la publicación de *Ortografía española fijamente ajustada a la naturaleza invariable de cada una de las letras* (1728) en la que Antonio Bordazar de Artazú “expone que la buena ortografía viene regida por la pronunciación” (Esteve Serrano 1982, 63). A pesar de ello, Rosenblat asegura que su sistema “coincide en líneas generales con el criterio académico” (1951, LXXXII), razón por la que fue elogiado por Mayans y Siscar, que prologa la obra, y por Feijóo, pues ambos se opusieron a reformas más radicales como la de Hipólito Valiente (ver nota siguiente). La reacción en contra de Bordazar surgió de José Mañer que, en la reedición de su *Methodo breve de Ortografía castellana, para con facilidad venir en el pleno conocimiento del bien escribir* (1730), tacha a Bordazar de “antipedagógico y poco científico por el hecho de atender solo al principio de pronunciación, menospreciando el valor de la etimología” (Esteve Serrano 1982, 65). A esas críticas responde Bordazar con su *Apología de la Ortografía precedente, contra las instancias vulgares recogidas por don Salvador Josef Mañer*, incluida en la segunda edición de su *Ortografía* en el mismo año de 1730. La oposición a Bordazar, además de por sus diferentes ideas ortográficas, bien pudo deberse, en parte, como dice Rosenblat, al elogio que de su obra había hecho Feijóo, con quien José Mañer “se encontraba en polémica violenta” (1951, LXXXIII). El enfado del periodista y escritor José Mañer pudo contribuir también a que Bordazar recurriera a los impresores, como él, para justificar, legitimar e imponer su propuesta diciendo: “es certissimo que no respeta el mundo mas ortografía que la que sale de nuestras oficinas. Estos cuidados accessorios de las mas nobles obras, siempre las remitieron los autores a nuestra diligencia, por considerarnos peritos en aquella Arte de que hacemos profession, desde que nuestros primeros profesores, hombres grandes en todo genero de letras, casi firmaron de derecho, i nos prescribieron yà esta inconcusa practica” (citado en Esteve Serrano, 63). Martínez Alcalde (1990), a pesar del título del artículo en que trata esta polémica, más que un estudio de fondo de la misma, ofrece una descripción de las similitudes y diferencias entre la teoría ortográfica de Bordazar y Mayans.

⁸⁵ En 1731 un profesor de la Universidad de Salamanca, José Hipólito Valiente, da a la luz una propuesta ortográfica radicalmente reformadora titulada *Alfabeto, o nueva qoloqazion de las letras qonozidas en nuestro idioma Qastellano*. La reacción que provocó esta propuesta fue extremadamente negativa y ni siquiera los partidarios de la simplificación, como Mayans o Feijóo, la apoyaron. Un año después de su publicación aparece el *Hypolito contra Ipolito* de Gabriel de Artabe, una “réplica indignada contra el sistema de Valiente” en el que “va a defender contra él el criterio etimológico” (Rosenblat 1951, LXXXIV-LXXXV). La conexión entre este debate y el rechazo de la *Orthographia* de 1741 a la igualación de y <v> no pasa inadvertida para Rosenblat, quien reproduce las palabras de la corporación al respecto: “Causa admiración que casi todos los Autores que han escrito Orthographias, se han ocupado en hacerse verdugos del Abecedario, quitando letras, mutilando su integridad, y restituyendo en estravagancias lo que destierran de los inveterados usos, sin que ninguno haya fixado seriamente la Orthographia ni haya merecido el universal aplauso de ser seguido” (ibid., LXXXV).

La evolución de sus normas, en las historias recientes de la ortografía, se presenta como una labor marcada por un creciente y constante privilegio de la pronunciación. Si en 1726 la etimología era el principio ordenador de la norma ortográfica, ésta pasará a un segundo plano en la primera *Orthographia* de la RAE de 1741 ya que, tanto en su formulación teórica, como en sus propuestas ortográficas, se privilegian la pronunciación y el uso, incluso por encima de la etimología (ibid., LXXIII-LXXVI). Así, explica Rosenblat, después del *Diccionario de Autoridades*, “cada nuevo paso de la Academia será un paso en el camino del fonetismo” (ibid., LXXVI)⁸⁶. En este sentido, hay innovaciones importantes en las siguientes ediciones de la *Ortografía*: en la segunda, de 1754, se desecha la <ph>, como muestra el título; en la tercera, de 1763, se elimina, por ejemplo, <ss>. La reforma avanza en la cuarta edición del *Diccionario* (1803), donde, por ejemplo, desaparece la <h> de <ch> para el sonido /k/ y se incluyen <ll> y <ch> como letras independientes. La consagración de esa norma simplificadora vendrá con la publicación de la *Ortografía* de 1815 y el *Diccionario* de 1817. Estas obras dan cuenta de cómo la RAE desde el “etimologismo rígido” de la primera época, “en menos de un siglo se ha incorporado activamente a la corriente fonética y ha aceptado el principio de Quintiliano” (ibid., LXXX-LXXXI)⁸⁷.

La norma ortográfica académica, en este proceso de transformación, toma como árbitro “al público ilustrado, que es el que admite o no las innovaciones, y espera que el

⁸⁶ La manera en que Rosenblat explica el abandono del etimologismo y la acogida al criterio de pronunciación en la RAE resulta, de nuevo, un tanto esencialista, pues el fonetismo aparece como un hilo conductor de la historia de la ortografía que necesariamente había de imponerse: “La Academia Española se encontraba, en cambio, con una venerable tradición en sentido contrario, es decir, con un uso general, antiguo y moderno. Y no sólo no pudo romper con él, sino que *tuvo que* aceptarlo en gran parte. El uso español *impuso* a la Academia *normas ineludibles*, que se apoyaban en la pronunciación” (1951, LXXI, énfasis mío).

⁸⁷ Para una presentación de las modificaciones de las normas propuestas por la RAE ver Kovacci (1999, 460) y, sobre todo, Rosenblat (1951, LXXV-LXXX).

uso de los doctos abra caminos” (ibid. LXXXI). No era, pues, percibida como una norma rígida que debía acatarse y, sin embargo, “fue paulatinamente ganando adeptos” (Esteve Serrano 1977, 6), debido “a su carácter de entidad oficial, de órgano lingüístico de la monarquía española, y a la eficacia y continuidad de su obra, multiplicada en innumerables ediciones y popularizada en infinitos epítomes, compendios y prontuarios” (Rosenblat 1951, LXIII).

No quiere esto decir, en absoluto, que disminuya la producción ortográfica al margen de la RAE, pues, junto a ella “hay en todo el siglo XVIII y principios del XIX un activo movimiento extraacadémico” (ibid., LXXXI)⁸⁸, que Rosenblat describe como un movimiento “también de reforma y regulación” (ibid.) y Esteve Serrano como un “grupo de detractores que *no se avienen a aceptar* más fundamento para la ortografía española que el principio de pronunciación” (1977, 7; 1982, 75, énfasis mío)⁸⁹.

En este clima de transformación y discusión ortográfica se produce la

⁸⁸ Además de los ya citados Antonio Bordázar (1730) e Hipólito Valiente (1731), en este grupo se incluye por lo general a Esteban Terreros y Pando (1786), González Valdés (1791), Lorenzo Hervás y Panduro (1785), Miguel Ángel de Gándara (s.a., finales del XVIII o principios del XIX), Mariano Basomba y Moreno (1837), Mariano de Rentería (1839) y Noboa (1839).

⁸⁹ El énfasis en esta cita pretende llamar la atención del lector sobre el modo en que Esteve Serrano representa la oposición a las normas académicas. Al comenzar este recuento de la historia de la ortografía advertimos de que su obra se posiciona en defensa de la institución madrileña y en contra de quienes proponen la revisión de sus normas. En este sentido puede leerse también el siguiente texto a favor de las opciones académicas desde 1741 hasta el presente: “En sus observaciones [en la *Orthographia* de 1741] la Academia descubre los obstáculos que impedían y siguen impidiendo que nuestro sistema ortográfico sea fonológico. Estos serán los puntos más atacados por los gramáticos, que durante los tres últimos siglos se han opuesto a las ideas ortográficas de la Academia, proponiendo reformas acordes con el principio de pronunciación” (1982, 71). El apoyo a la RAE de Esteve Serrano aparece muy claramente en su modo de recoger los hechos que rodearon a la oficialización de la ortografía de la RAE. En primer lugar desacredita la reforma implementada por los maestros madrileños al describirlos como “una asociación [...] que *se denomina a sí misma* ‘Academia Literaria i Científica de Profesores de Instrucción Primaria’” (1982, 78, énfasis mío). En segundo lugar, hace hincapié en que “la ley no impide que cada persona en particular e incluso en la publicación de sus obras use la ortografía que considere más adecuada” (ibid., 79). Finalmente, lamenta la abolición de la ley, consecuencia de la proclamación de la libertad de enseñanza del gobierno revolucionario de 1868, en los siguientes términos: “La Revolución septembrina de 1868, que motivó la caída de Isabel II, *afectó profundamente a la vida cultural del país*. [...] En virtud del decreto de 21 de octubre del mismo año, el sistema ortográfico preconizado por la Real Academia pierde el principio de Autoridad que le caracterizaba desde 1844. *Será preciso esperar a la Restauración* para que vuelva a ser considerada de derecho la ortografía académica como *oficial de la Nación*” (ibid., énfasis mío).

oficialización de las normas académicas, que analizo a continuación y que todas nuestras historias de la ortografía presentan como un momento fundacional que, de alguna manera, significa un punto de inflexión en los debates ortográficos de la época, poniendo fin a la diversidad de sistemas en competencia. Así, Rosenblat, describe el panorama ortográfico español anterior a la sanción oficial como la convivencia de varias normas, ninguna de ellas de uso generalizado, en el que “el criterio académico era uno de los criterios posibles” (Rosenblat 1951, CXXIV). Con el *Prontuario de la ortografía de la lengua castellana, dispuesto de Real Orden para el uso de las escuelas públicas por la Real Academia Española*, sin embargo, “la anarquía ortográfica de España [...] se desvanece ante el triunfo de una norma acatada por todos, de un uso general y constante” (ibid., CXXVII). La unificación ortográfica, que responde a la propuesta de simplificación de la Academia Literaria y Científica, y que se logra en el contexto español “por la presión oficial”, no se limita a éste, sino que “repercute sobre las ediciones de libros españoles que se hacen en España y en el extranjero, y a través de París llega a América” (ibid., CXXVIII).

Por su parte, Esteve Serrano (1977, 1982) distingue dos etapas en “la historia de la ortografía española de los últimos cinco siglos” (Esteve Serrano 1982, 14). La primera de ellas “llega hasta 1800, y durante la misma ningún sistema ortográfico consiguió una aceptación general y constante” (ibid.). Esa situación cambiaría en una segunda etapa “condicionada por la influencia ascendente lograda por la ortografía académica, hasta conseguir, en 1844, el respaldo oficial, y que, paulatinamente, ha consolidado la unidad entre los millones de personas que utilizan en el mundo el español escrito como sistema de comunicación” (ibid.).

En la misma línea, los trabajos de Martínez de Sousa (1991; 1996) entienden que la ortografía académica “se convierte en dogma” con la oficialización: “Desviarse de ella supone, desde entonces, error ortográfico” (Martínez de Sousa 1996, 255). En consecuencia, “los autores disidentes se someten a la normativa oficial, y de allí en adelante, hasta la actualidad, la Academia dicta sus normas y el público ilustrado y los doctos son sus fieles seguidores” (ibid., 255-256).

Algunas de estas aportaciones dan por sentado de manera un tanto sistemática e inmediata el vínculo entre oficialización y unificación ortográfica (Martínez de Sousa 1991, 1996). Otras, más matizadamente, entienden esa relación como un proceso paulatino que se materializó no sólo en el uso de la ortografía académica en el terreno educativo, sino también en la creciente aceptación de la norma académica en las casas impresoras, así como en las publicaciones oficiales (Rosenblat 1951). En todos los trabajos manejados para esta reconstrucción de la historia de la ortografía, sin embargo, echamos en falta el relato de la recepción inmediata de la orden real que oficializó las normas académicas y que me propongo construir en las siguientes páginas⁹⁰.

⁹⁰ En los trabajos de Martínez Alcalde (1999, 2001b) echamos en falta, ya no un estudio de los acontecimientos que siguieron a la publicación de la orden real, sino incluso de la propia oficialización: ni en su trabajo sobre la teoría ortográfica en la historia del español trata este importante momento en la historia de su codificación, ni en su recopilación de textos clásicos para la historia de la ortografía incluye el *Prontuario* de la RAE que se compuso a petición real para servir de texto en las escuelas o cualquiera de las obras que, en los siguientes años, salieron a la imprenta para oponerse a la oficialización de la norma académica. En su compilación de textos clásicos sí incluye, en cambio, un texto relativamente alejado de la polémica madrileña tanto geográfica como temporalmente (el de Cubí i Soler publicado en Barcelona en 1852) y atiende al debate ortográfico y su fracaso en América, aunque siempre sin establecer conexiones con la polémica en España. Finalmente, cuando se refiere al hito que marcó el reconocimiento oficial, Martínez Alcalde lo hace siempre de manera indirecta, empleando circunloquios que desdibujan la intervención de los académicos en la consolidación de la ortografía de la RAE y presentando su triunfo como una consecuencia de la historia. Dice, por ejemplo, “sólo el establecimiento de la norma propugnada por la Academia permite una división que, en la etapa anterior, parece presentarse como imposible más allá de la característica común de la ausencia de esta norma unitaria” (1999, “Introducción”); “sólo el triunfo del principio de autoridad que supone la implantación de la doctrina académica marca una frontera clara” (2001b, 696); o “la ortografía académica marcará finalmente un punto de referencia no tanto por las características del propio sistema como por su implantación generalizada, ligada al proceso de alfabetización” (ibid., 697).

2.2. Propuesta simplificadora de la Academia Literaria y Científica

En agosto de 1840 se constituye en Madrid la Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria —sobre la base de la Academia de Profesores de Primera Educación— en un acto solemne que “sonaba más a oropel propagandístico y a deseos de emular las frecuentes solemnidades públicas del Seminario Central de Maestros, que a acontecimiento verdaderamente necesario y dotado de contenido” (Molero Pintado 1994, 39)⁹¹. Parece que la Academia Literaria y Científica heredaba, además de sus miembros, la doble labor de formación del profesorado y de debate sobre metodología y contenidos de la enseñanza elemental que había caracterizado a la Academia de Profesores de Primera Educación de 1834 y, en último término, a su predecesor, el Colegio Académico de Maestros de Primeras Letras, creado en 1780⁹². A esos intereses añade la Academia reconfigurada en 1840 una labor gremial y de socorro de sus miembros⁹³, pues, como vemos en su Reglamento de 1843, los principales

⁹¹ Los orígenes e historia de esta asociación de maestros se conoce parcialmente por documentos administrativos de la corporación, las referencias a sus actividades en la prensa madrileña y en el *Boletín de Instrucción Pública* y, sobre todo, gracias al magnífico trabajo de recopilación y estudio del equipo dirigido por Molero Pintado en la reconstrucción histórica de *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España*, de 1840 a 1984. A sus páginas recurro, en gran medida, en la reconstrucción de la agenda y actividad de esta institución, añadiendo otros documentos relativos a la Academia Literaria y Científica hallados en el curso de esta investigación y que no se habían incluido en aquel estudio.

⁹² Para una historia de estas instituciones, sus actividades y su evolución, véase Gómez Rodríguez de Castro (1983); Molero Pintado (1994, 31-64); Pereyra-García Castro (1988).

⁹³ La penosa situación de los maestros en este siglo aparece como una constante en la literatura de la historia de la educación: sueldos bajos y, en ocasiones, en especie, impagos, desprestigio social, instalaciones deficitarias y un largo etcétera marcan la negativa tónica general de la educación española hasta bien entrado el siglo XX, lo que, como es de suponer, contribuía a la apatía, mala formación y pérdida del interés vocacional de muchos maestros. Para una historia del maestro y de la educación en la España del siglo XIX, véase Ezpeleta Aguilar (2001); Guereña y Viñao Frago (1996); Ministerio de Educación y Ciencia (1985); Navarro Ramón (1998); Puelles Benítez (1985; 1999, 2004); Viñao Frago (1998).

Entre las malas condiciones que asolaban a la profesión se encontraba la falta de subsidios por enfermedad o pensiones al término de la carrera profesional. Para mejorar esta situación, en 1840 se crea una Sociedad de Socorros Mutuos, por iniciativa estatal, pero ésta contó con pocos miembros y, por tanto, con poca capacidad de actuación. Quizá el escaso desarrollo de esta faceta de la educación, o el deseo de ganar terreno en respuesta a la centralización del sistema escolar por parte del gobierno, llevaron a la recién creada Academia Literaria y Científica a fundar “en 1840 una Sociedad de Socorros Mutuos que treinta años después seguía funcionando, a diferencia del escaso éxito logrado por otra entidad similar potenciada

objetivos que se marca la asociación son los de “difundir los conocimientos i medios de jeneralizar la educacion del pueblo; formar Profesores idóneos de Instruczion primaria, *socořerse en casos de enfermedades*, eszitar y sostener el zelo de las academias del ñeino” (Academia Literaria y Científica 1843b, 3, énfasis mío)⁹⁴.

Una de las actividades de la asociación, típicamente academicista, consistía en la realización de debates, sobre un tema preestablecido, que en la mayoría de los casos se celebraba a puerta abierta. Desde 1834 “las cuestiones a debatir aportaban un cierto aire de novedad con respecto a los tópicos clásicos” tratados en las reuniones celebradas con anterioridad a esa fecha (Molero Pintado 1994, 53). Además de abordar temas cotidianos a la práctica de la enseñanza, como la valoración de la metodología empleada o de los contenidos de la educación, fundamentalmente en lo que tocaba a la gramática y la doctrina cristiana, los maestros de la Academia comenzaron a incorporar “si bien de forma esporádica [...] otros contenidos francamente novedosos, como la Educación Física o el Dibujo o la educación cívica” (ibid.).

Entre los temas de discusión se encuentra, con relativa frecuencia, el de la ortografía, asunto tratado en cinco ocasiones en los ejercicios literarios celebrados por la Academia entre 1842 y 1850⁹⁵. El primer planteamiento de simplificación ortográfica del que tenemos noticia, sin embargo, corresponde ya al periodo anterior a la constitución de

desde las esferas gubernamentales” (Molero Pintado 1994, 42). Los objetivos y funcionamiento de esa “soziedad de socořos” se establecen en el Reglamento de 1843: se formará un fondo especial e independiente de la Academia con las cuotas de los miembros de la sociedad (con una primera cuota de sesenta reales, seguida de cuotas mensuales de cuatro); la ayuda será de seis u ocho reales diarios, dependiendo de los fondos de la sociedad; se prestará socorro, a los profesores que puedan demostrar enfermedad, por un máximo de quince días seguidos y con un espacio de seis meses entre las ayudas (Academia Literaria y Científica 1843b, 25-30).

⁹⁴ Todas las citas de este trabajo respetan la ortografía, acentuación y puntuación originales. La grafía <ř> se emplea para representar la vibrante múltiple en lugar de la <r> con un trazo recto encima, similar al símbolo utilizado en el alfabeto fonético, que en ocasiones se sustituía por una tilde como la de la <ñ>. En los nombres propios se sigue la ortografía y la acentuación más comúnmente usada por el propio autor.

⁹⁵ Tenemos noticia de estas celebraciones gracias a la reconstrucción de la temática educativa de los debates celebrados por la Academia entre 1840 y 1851, presentada por Molero Pintado en el cuadro 1.2. (1994, 52).

la Academia Literaria y Científica. Se trata de un discurso compuesto en 1838 por la comisión encargada del debate celebrado el 21 de junio de ese año, que se aprobó por unanimidad y que discutía la necesidad de eliminar y adaptar algunas letras del alfabeto español⁹⁶.

Además de los debates públicos celebrados por la Academia, sus propuestas de simplificación ortográfica encontraron un importante foro de promoción en los periódicos madrileños, especialmente en el *Eco del comercio* y en la revista *El educador*, presentada como una publicación independiente, aunque en realidad se trataba de un órgano difusor de la actividad académica. El *Eco del comercio* es la única publicación sin intereses específicamente educativos que trata con regularidad la cuestión de la ortografía.

Desde 1840 hasta 1860 aparece un buen número de anuncios de la actividad de la Academia Literaria y Científica, de reseñas de obras gramaticales y ortográficas, así como de artículos sobre la reforma del abecedario español. El 26 de febrero de 1841, por ejemplo, incluyen una carta remitida por Fileto Vidal desde Zaragoza en la que se proponía un sistema simplificado por sus beneficios para la rentabilidad editorial y la eficacia educadora. A su propuesta responde favorablemente la Asociación de Maestros de León en un remitido al mismo periódico el día 14 de noviembre, en el que se menciona una reunión en la que la asociación decide adherirse a la propuesta ortográfica de Vidal. El autor de este artículo, Francisco del Palacio Gomez, ya había escrito con anterioridad al periódico, el 17 de marzo concretamente, para alabar la propuesta

⁹⁶ Se trata del *Discurso compuesto por la Comisión de Profesores de Primeras Letras encargada de sostener el ejercicio literario que celebró la Academia la tarde del 21 de junio de 1838, aprobado por unanimidad y dirigido a manifestar “qué reformas deben hacerse en la nomenclatura, uso y pronunciación de las letras, y si convendrá suprimir algunas de las que hoy componen nuestro alfabeto”* (citado en Molero Pintado 1994, 38). Este discurso fue publicado por la editorial de Victoriano Hernando, una de las principales figuras de la oposición al reconocimiento oficial de las normas ortográficas de la RAE.

simplificadora, a lo que Vidal responde, en la edición del 13 de diciembre, con una carta en la que expresa su agradecimiento a los de León, así como a otros maestros que habían escrito al *Eco* a favor de su propuesta reformadora, Victoriano Hernando entre ellos. Fileto Vidal responde también a través de este medio a las críticas que recibe: el 19 de agosto de 1841, por ejemplo, publica un artículo de respuesta a un “señor orensano” que había escrito en su contra en el periódico del 31 de marzo. La de Vidal es una importante voz a favor de la reforma ortográfica, difundida a través del *Eco* y recuperada, como veremos por Victoriano Hernando, uno de los miembros de la Academia Literaria y Científica de Madrid más activos en la resistencia a la imposición de la ortografía de la RAE. Este intercambio de elogios, críticas y propuestas simplificadoras de principios de los cuarenta es la presencia más intensa del tema ortográfico en la prensa madrileña de la época, a excepción de lo publicado en *El educador*. El *Eco*, aunque más esporádicamente, seguirá insertando artículos que tratan la cuestión de la reforma y el uso de una ortografía simplificada en las ediciones de *El educador*, por ejemplo, o que dan a conocer la real orden que oficializó el *Prontuario* de la RAE.

El otro medio escrito que se interesó por el debate en torno a la reforma de la ortografía fue *El educador*, una revista estrechamente vinculada con la Academia Literaria y Científica, como dijimos, que imprime 26 números entre el 5 de marzo y el 31 de octubre de 1842, fecha en la que pasa a publicarse con el nombre de *Semanario de istruzion publica*⁹⁷. *El educador* ha sido una pieza clave para comprender la oposición

⁹⁷ Aunque la Biblioteca Nacional Española no conserva hoy un ejemplar de esta revista, sabemos, gracias al catálogo de publicaciones periódicas realizado por Eugenio Hartzenbusch a finales del XIX, que esta revista se funde con *La restauración* en diciembre de 1845 y que utilizaba, como *El educador*, una ortografía simplificada (Hartzenbusch 1894, 80). También tenemos noticia de algunos artículos publicados en el *Semanario* por las referencias que a ellos se hace en otros periódicos de la época. Es el caso de las notas incluidas en el *Eco del comercio* los días 9 de noviembre de 1842 (sobre la Dirección General de Estudios), 7 de enero de 1842 (sobre reforma de la ortografía) y 21 de marzo de 1843 (sobre la norma

al gobierno desde la Academia Literaria y Científica, oposición que se hace sentir desde la declaración “Nuestros propósitos” en el primer número de la revista:

Cuidado no condeneis por lijereza antiguos pero respetables hábitos, sustituyendo la innovacion veleidosa. Asi hablaremos al gobierno. Creemos por tanto que el nuevo y deseado plan de estudios debe fundarse, no encima de los escombros del antiguo, y sí mas bien sobre algunos cimientos sólidos que restan: entonces se alcanzarán robustas y fecundas las mejoras introducidas y las importaciones ventajosas y oportunas: porque sabido es que no todo lo que se muestra lozano y seductor á las orillas del Sena, da frutos regado por las detenidas y escasas aguas del Manzanares. [...] Porque ya es tiempo de que en cada profesion escriban los que la practican, y se desvelan por sus mejoras; y tiempo es tambien de que advenedizos ó intrusos entes dejen de especular y gobernar en ramos que no son de su inspeccion, y á los que se dedican solo en busca del vil interes (Artiedal 1842, 2-3).

Esta declaración es una clara muestra de resistencia de los maestros ante la centralización educativa por parte del Estado. Parece claro, por ejemplo, que, cuando se señala la inutilidad de las importaciones francesas en la instrucción pública española —de “las orillas del Sena” a las “aguas del Manzanares”—, el texto se refiere a la Escuela Normal que, a partir de la experiencia de la École Normale, se había creado en Madrid tres años antes. La implantación de la Normal encuentra una fuerte oposición —que pasa a menudo a la revista *El educador*, como veremos— tanto por parte de la Academia Literaria y Científica, una de cuyas funciones tradicionales era la formación del profesorado, como por parte de los maestros no formados en ella, que veían devaluarse su estatus en el mercado educativo.

La defensa de la tradición, así, más que a una posición conservadora con respecto a la enseñanza, responde a un esfuerzo por mantener el ordenamiento tradicional del mercado educativo en el que instituciones independientes como la Academia Literaria y Científica encontraban un espacio de acción que la “innovacion veleidosa”, es decir, el

ortográfica utilizada en *El educador* y el *Semanario*).

avance de un sistema de enseñanza nacional comenzaba a disputarles. Las representaciones del gobierno y de los maestros que construye este texto reaparecen de manera constante en el discurso de resistencia ante la oficialización de la ortografía de la RAE: aquél es un ente intruso que, sin mucha competencia en materia educativa, opera movido por el “interés”, éstos son los individuos con la competencia y la vocación que la enseñanza española requiere, así como las víctimas de la especulación de un gobierno autoritario e incompetente.

En el cuarto número de *El educador*, publicado el 10 de abril de 1842, se incluye un resumen de la reunión celebrada por la Academia para discutir el siguiente tema: “¿Será contrario al progreso y mejoras de que es susceptible al alfabeto castellano, el seguir el origen en el uso de las letras?”. Es la primera vez que en la revista se alude a la cuestión ortográfica, y se hace presentando los argumentos a favor de la pronunciación como criterio primordial en la codificación del español, por boca de los participantes en la sesión académica. En respuesta a quienes se mostraban favorables a conservar el origen, Victoriano Hernando respondió “entre otras cosas, que para uno que tuviese conocimiento de las lenguas antiguas, habia un ciento que carecia de este conocimiento, y que creia por tanto no debia atenderse al origen y sí á la verdadera pronunciacion” (Bernardez 1842a, 30). A él se suman el señor La Sala, quien defendía la pronunciación por ser “el medio mas natural y mas seguro para las reformas que todavia eran aseguibles en el alfabeto castellano” (ibid.), y el presidente de la Academia Literaria y Científica quien, tras resumir los discursos precedentes al suyo, aseguró “que debia seguirse únicamente la pronunciacion, y que el dia en que se viesen representadas las palabras con menos signos, este seria á su parecer, el en que nos habiamos aprocsimado mas á la

reforma racional y conveniente de nuestro alfabeto” (ibid.).

A partir de ese momento en *El educador*, y suponemos que en el seno de la Academia Literaria y Científica⁹⁸, se da una serie de pasos orientados a introducir una reforma ortográfica fundada en la correspondencia biunívoca entre sonidos y grafías. Los redactores de la revista incluyen un largo artículo titulado “Ortografía”, dividido entre el quinto, sexto y séptimo número, firmado por V. H. (Victoriano Hernando)⁹⁹, socio honorario y tesorero de la Academia Literaria y Científica, dueño de la imprenta que publicaba *El educador* y que da a la luz un buen número de los opúsculos ortográficos que componen nuestro corpus, así como una figura fundamental en el grupo de los reformadores y en el conflicto que siguió a la oficialización de la ortografía académica.

Me detengo brevemente en este maestro e impresor porque participó activamente, como veremos a lo largo de este capítulo, tanto en la formulación de la propuesta reformadora como en la resistencia ante la sanción oficial de la norma de la RAE. Este artículo en *El educador* no constituye su primera defensa de la simplificación, ya que el tema de la reforma le interesa desde tiempo atrás. Se conserva una composición poética suya de 1837 sobre este tema, en la que aparecen buena parte de los argumentos a los que recurren tanto los artículos de *El educador* como la Academia Literaria y Científica para

⁹⁸ La asociación de maestros no presenta ninguna declaración ortográfica conjunta hasta el siguiente año en el que, por un lado, se publica su *Reglamento* en la norma simplificada y, por otro, se envía una carta a la RAE presentando, como veremos, la reforma de la ortografía adoptada por la institución. No obstante, dos de los artículos sobre la simplificación incluidos en *El educador* de los siguientes meses proceden de destacados integrantes de la Academia Literaria y Científica, particularmente de Victoriano Hernando y Felipe Antonio Macías.

⁹⁹ Este profesor e impresor segoviano se traslada a Madrid a principios de siglo y ejerce como maestro de escuela desde 1810 hasta que es cesado de su cargo durante el reinado de Fernando VII. Para subsistir se convierte en editor-impresor, especializándose en la edición de libros dedicados a la enseñanza, en especial, libros de texto que, por esta época, aparecieron en la escena educativa como un producto comercial. Gana de nuevo su título de maestro en 1828, año en que también adquiere la imprenta de la calle del Arenal en Madrid que publicará buena parte de las revistas y opúsculos ortográficos favorables a la simplificación. Véase Antón Puebla, Calleja Díaz y Torre Adrados (2006, 3-11) para un breve recuento biográfico de Victoriano Hernando.

defender la reforma. En primer lugar, ésta se justifica por el apoyo de muchos autores desde hacía ya varias décadas: “De medio siglo á esta parte/ es mucho lo que han hablado/ de arreglar la ortografía/ y lo mismo nos estamos” (Hernando 1837, 1). En segundo lugar, se reconoce la pronunciación como base de la reforma: “El oríjen muy difícil,/ como ya se ha demostrado;/ el uso de los autores/ es sumamente arbitrario;/ luego la pronunciacion/ nos saca de este pantano” (ibid., 7). En tercer lugar, se utiliza ya el argumento pedagógico en favor de la simplificación ortográfica: “Los amantes del oríjen/ se resienten algun tanto,/ que no escribamos las voces/ con letras allá de antaño./ Pero no dirian esto/ despues de haber enseñado/ á leer y escribir á niños/ veinte y cuatro ó treinta años” (ibid., 4-5). En último lugar, Hernando justifica la intervención de los maestros en la reforma, pues ellos, al igual que los impresores, sufren las consecuencias de las anomalías del sistema: “Por práctica de treinta años/ en la primera enseñanza/ he visto la gran tardanza/ de aprender, y amás los daños/ que trae esta mescolanza./ Nadie cual los profesores/ de primera educacion,/ escribientes é impresores,/ pueden poner en accion/ corregir estos errores” (ibid., 10-11).

En el artículo que remite a *El educador* comienza por señalar, en un gesto muy típico de la época, la abundancia de carteles con errores ortográficos en los establecimientos de la ciudad de Madrid, algo “que solo podría pasar en las aldeas y pueblos cortos, pero no en la capital de la nacion española” (Hernando 1842a, 35). Se explica que la multiplicación de usos incorrectos se debe a que “no se puede aprender [la ortografía] con la facilidad que algunos creen, y el no aprenderla, es porque sus reglas no son fijas, y además llenas de escepciones arbitrarias” (ibid.). Se pide, entonces, una serie de reformas mínimas que “hace mas de medio siglo que cuantos escriben de esta materia,

todos unánimes reclaman” (idid.) y que se disponían a solucionar las anomalías que se observan en nuestro alfabeto,

ya porque el nombre de algunas letras no corresponde con el sonido que tiene en combinacion, ya porque otras tienen dos sonidos sumamente diferentes como G y C, ya porque otras necesitan dos letras ó figuras para que valgan por una, como v. gr. ch, ll, rr, ù, ya porque otras son muy diferentes en su figura y muy iguales en su pronunciacion, cual son la B y V (ibid.).

La corrección de estos problemas ortográficos perseguía, como claramente se desprende de la siguiente cita, la correspondencia total entre letras y sonidos, objetivo que ya había adelantado, en 1822,

la Academia de profesores de primera educacion de esta corte en un nuevo silabario, en cuyo abecedario no quedaron mas letras que los sonidos que tenemos, ni mas sonidos que las letras que se necesitan, ninguna de ellas quedó con la impropiedad de tener dos diferentes pronunciaciones, ninguna quedó tampoco compuesta de dos letras para significar un solo sonido, en fin ninguna quedó que en todos cuantos juegos formase en combinacion su pronunciacion no fuese la misma que tenia cuando se nombraba aisladamente (idid., 36).

A partir de las diferentes propuestas presentadas en los periódicos y opúsculos ortográficos analizados, hemos sintetizado las modificaciones concretas que llevarían a la consecución del objetivo de la reforma ortográfica y que serían las siguientes:

simplificación de los pares de grafías que correspondían al mismo fonema, o sea, de <b/v>, <c/q>, <c/z>, <g/j> y <i/y>; especialización de las letras para representar un único sonido, de tal manera que no pudieran corresponder los fonemas /χ/ y /γ/ a la misma letra <g> o /k/ y /θ/ a <c>, ni la letra <x> a la combinación de sonidos /ks/ (o /gs/); desaparición de los dígrafos <ll> y <rr>, de tal manera que cada sonido fuera representado por una sola letra; eliminación de la <h> y de la <u> en las combinaciones <qu> y <gu>, puesto que no representaban a una realidad fónica; y finalmente,

modificación de los nombres de algunas letras para ponerlos en correspondencia con el sonido al que simbolizan, así, pasaría a denominarse “gue” a la <g> y “que” a la <c>, por ejemplo.

El artículo firmado por Victoriano Hernando, a pesar de señalar algunas de estas irregularidades de nuestro alfabeto, no llega a proponer una alternativa concreta¹⁰⁰, como sí lo hará Felipe Antonio Macias, en un remitido a los “Señores Editores del EDUQADOR” que escribe utilizando su norma ortográfica reformada (Macias 1842b, 6-8). Macias, miembro de la Academia Literaria y Científica, emplea, aunque no sistemáticamente, al menos en este artículo, un sistema de 22 letras y dos dígrafos (<ch> y <ll>), en el que <q> representa al sonido /k/¹⁰¹, <j> a /χ/, <z> a /θ/, en el que se eliminan <c>, <h>, <v> y <x>, en el que <i> sustituye a <y> como conjunción, y al que se incorpora la grafía <ř> para representar la vibrante múltiple.

En su artículo, aparecen cuestiones interesantes en las que detenerse. Por un lado, hace referencia al “deseo uniforme y ya casi jeneralmente demostrado, de que nuestra ortografía i alfabeto řciban de una vez una reforma radiqal y positiba” (ibid., 7). Esta

¹⁰⁰ De hecho, este texto se centra, más que en la presentación de las reformas concretas, en la discusión sobre los inconvenientes encontrados en los nombres de algunas letras: “Otra de las irregularidades de nuestro abecedario, que ya hace años debia haber correjido la Academia de la lengua (para lo que no necesitaba ser muy lejisladora, como nos dice en su diccionario), es que el nombre de todas las letras no sea uniforme, es decir, que todas terminen en vocal (e), como las llamadas mudas, v. gr. be, de, pe, te, y que ninguna empiece con esta, como eme, ese, ele, ene, ache, llamadas semivocales, jota, zeta; estas tres últimas son todavia mas irregulares, por necesitar cuatro letras para decir su nombre, y ademas por terminar en la vocal (a) las dos de ellas. La (q) ¿no es una gloria de Dios que ella solita termine su nombre en u? La equis (x) *Dios la haya perdonado*, necesita cinco letras para pronunciar su nombre” (Hernando 1842a, 36, énfasis en el original).

La modificación del nombre de las grafías, equiparándolas entre ellas, así como con un único sonido al que debían representar, interesaba a los maestros por su vínculo con la práctica de la lectura, y bien pudo ser un desencadenante de la discusión ortográfica propiamente dicha, así como de las propuestas de su simplificación. Fue un asunto que preocupó mucho a los maestros, como demuestra el hecho de que la Academia Literaria y Científica dedicara el debate celebrado el 13 de junio de 1842 a discutir si “¿Será conveniente para abreviar la enseñanza de la lectura, dar el nombre de *gue* á la ge, de *je* á la j, de *que* á la c, y el de *ye* á la y consonante?” (Bernardez 1842b, 3-5).

¹⁰¹ Antes que él, sólo Hipólito Valiente (1731) había seleccionado la grafía <q> como mejor representación del sonido /k/ que las letras <c> o <k>.

afirmación se apoya en la recién publicada *Ortografía de la lengua española conforme á su mas dulce pronunziazion* de Mariano Bosomba y Moreno, así como en la “aparizion de diferentes esqritos reformistas [...] en diferentes números del *Ego del Qomercio*” y en “el informe que azerca del sistema de reforma [...] se á leido i aprobado en una soziedad instalada en la ziedad de Leon” (ibid.).

Por otro lado, Macias se muestra partidario de introducir paulatinamente los cambios necesarios en el alfabeto, “puesto qe aun á las personas mas zelosas é ilustradas, řepugnan siempre las grandes nobedades introduzidas repentinamente i qon estrépito” (ibid.). Entiende que convendría “dejar para mas adelante el ařeglo de los signos dobles (*ll*) i (*ch*)” porque “estas serán siempre las que mas repugnancia tendrá el públigo en admitir” (ibid., 8), mostrándose, en todo caso, favorable a su sustitución por <y> y <h>, respectivamente. En consecuencia juzga que “por aora bastaria limitarse á fijar qon cual de estos tres signos (*c. q. k*) deben escribirse” las sílabas “*ca, que, qui, co, cu* [...]”; suprimir el uso del signo (*v*) qomo qonsonante labial, i tambien el del signo (*m*) antes de (*p*) i (*b*), desteñar las diferentes anomalias de los signos (*x, c, g, r*), así como “suprimir [...] el uso del signo inútil (*h*) qomo mentida aspirazion” y modificar “las irregulares gue, ge, gi, ca, que, qui, co, cu, ce, ci, rra, &c.” (ibid., 7-8).

Un último punto de gran interés en el artículo de Macias, es su reconocimiento de la autoridad de la RAE, que le lleva a oponerse a la brusca introducción de un modelo simplificado al margen de ella y a proponer que las partes interesadas en la reforma se dirijan a la RAE para su implemmentación:

en mi qonzepto seria mucho mas útil que el infórme de la soziedad de Leon, i qe los comunicados al *Ego* i al *Eduqador* (incluso el presente), qe bien la aqademia literaria i zientífika de instruqzion primaria de esa qorte, con un número qonsiderable de profesores del mismo ramo reunidos en

corporacion, dirijiesen á la academia nacional de la lengua una esposizion digna i razonada, solizitando de ella tan útil i apetezida reforma (ibid., 7).

Macias, no obstante, contemplaba la posibilidad de que la Academia “nacional” de la lengua española “se negase ó se desentendiese” de la reforma, en cuyo caso, asegura el maestro, “nadie mejor que los periodistas podrian tomar por suya la demanda, i realizarla por sí i ante sí” (ibid.). Nos ocuparemos en seguida de la reacción de la RAE ante la reforma de la ortografía pues, como pensaba Macias, la corporación madrileña no sólo se negó a implementarla, sino que, lejos de desentenderse, se opuso con vehemencia a la petición de los maestros. Pero antes, debemos repasar brevemente otro buen número de esfuerzos orientados a la consecución de la reforma que aparecen, en los siguientes meses, en las páginas de *El educador*.

Quizá la más importante fuese la implementación parcial, a partir del 21 de junio de 1842, de las reformas a las que se da voz en sus páginas. Para ser coherentes con su defensa de la simplificación de la ortografía, los redactores de *El educador* declaran en la “Advertenzia” de su número 12 que introducen “las mas fáciles, y que menos choquen á la vista, para que gradual é insensiblemente se vaya verificando” (*El educador* 1842a, 1). Se refieren al uso sistemático de <j> para el sonido /χ/, de <z> para /θ/, así como a la especialización de <y> con valor consonántico e <i> con valor vocálico. A ellas se suman, a partir del 10 de octubre, la eliminación de <h> y <v>, “consecuente á quanto se ha dicho en nuestros primeros números de reformar nuestra ortografía de las muchas anomalías que contiene” (*El educador* 1842d, 1). Este sistema simplificado sería característico también del *Semanario de instruzion publica* con el que se funde *El educador* a partir del 5 de noviembre de 1842.

Además de poner en práctica algunas de las reformas ortográficas, la revista

incluye periódicamente artículos sobre simplificación ortográfica¹⁰², así como noticias de las muchas cartas que recibían sobre la cuestión¹⁰³:

Muchos profesores que nos han escrito de las provincias dándonos las gracias por haber emprendido en nuestro periódico las reformas de la ortografía por tanto tiempo reclamadas, nos han remitido también artículos puestos ya con las reformas para su inserción, como son los de los señores D. Fileto Vidal, de Zaragoza.— D. Leandro Herrera, de Mérida.— D. Zacarías Esteban, de Roa.— D. Manuel Garza Lamadrid, de esta corte.— D. Antonio Domínguez, de Sevilla, á quien se le ha puesto otro, i algunos mas, que suprimimos (*El educador* 1842e, 1).

Los envíos que se insertan en *El educador*, dan muestra de la heterogeneidad de criterios —tanto en cuestiones lingüísticas como extralingüísticas— que caracteriza al grupo de quienes se declaran a favor de la reforma ortográfica en estos momentos. Desde el punto de vista lingüístico no se puede hablar de *la* propuesta fonetista, sino más bien de diversas normas en competencia que pugnan por convertirse en el sistema seleccionado para implementar la reforma. Esto viene a apoyar la crítica, expuesta en el apartado anterior, a la aproximación polarizada de la teoría ortográfica, es decir, a la agrupación de los múltiples sistemas bien como propuestas fonéticas, bien como propuestas etimológicas. Lo que vemos en nuestro caso concreto de estudio, por el contrario, es la competición de un buen número de reformas diferentes que pugnan por adquirir un lugar prominente en el mercado lingüístico cuyo centro sería la revista *El educador*: en apenas seis números, en los que se insertan envíos sobre simplificación

¹⁰² Hay un total de 9 artículos, entre los números 12 y 17, que tratan directamente el tema, proponiendo diferentes sistemas simplificados y presentando la manera más conveniente de llegar a su ideal ortográfico. Ocho de esos artículos son cartas remitidas a la redacción por los siguientes autores: Antonio J. Domínguez (*El educador* 1842f, 7-8), Antonio Ruiz Cortegana (1842a, 4-5; 1842b, 8), Felipe Antonio Macías (1842a, 6-8), Gregorio Jiménez (1842, 4-6), Hermenegildo Grande (1842, 6-7), Manuel García Lamadrid (1842, 7-8) y un anónimo en contra de lo escrito por Antonio J. Domínguez en el número 12 (*El educador* 1842i, 8). El último artículo sobre la simplificación aparece en el número 17 (*El educador* 1842h, 3-4), sin firmar y sin título, por lo que parece ser una nota del equipo editorial de la revista.

¹⁰³ Además de en esta larga cita, la masiva llegada de artículos sobre simplificación ortográfica se reitera en los números 15 y 21 (*El educador* 1842b, 6; 1842c, 1).

recibidos de los lectores, se presentan hasta cuatro alfabetos diferentes. El primero corresponde a la “REFORMA ORTOGRAFICA segun el dictamen del que suscribe, profesor en Sevilla”, firmada por Antonio Ruiz Cortegana (1842a, 4)

ALFABETO

a, e, i, o, u.

*be, ce (que), de, fe, ge (gue), he (che),
je, le, me, ne, ñe, re (rre), ze¹⁰⁴, se,
te, ve, xe (ecse), ye, ze*

En el siguiente número aparecía la propuesta de Felipe Antonio Macias que prefiere el uso de <q> al de <c> para el fonema /k/, sustituye <ll> por <ÿ>¹⁰⁵ y elimina <v> por (1842a, 6):

Sonidos puros ó modificables.

a, e, i, o, u,

Sonidos modificadores.

*b, z, d, f, g, j, h, l, y, ÿ¹⁰⁶, m, n, ñ, q, p
r, r, s, t.*

Y un número después presentan sus alfabetos tanto Gregorio Jimenez como Manuel García de Lamadrid. El primero apuesta por el uso de para /b/, de <c> para el fonema /k/, de <g> para /ɣ/, de <h> para /tʃ/, de <i> tanto para /i/ como para /y/¹⁰⁷, de <j> para /χ/ y <z> para /θ/. El segundo, además de en el nombre que le da a las letras, se diferencia del anterior en su propuesta de utilizar la grafía <l>, seguida de vocal acentuada, para el fonema /λ/, la letra <y> para /y/ y la <r> para la vibrante simple. Sus alfabetos serían, respectivamente, los siguientes:

¹⁰⁴ Este signo <r> es similar a <ɾ>, aunque más recto; esta letra representaba la vibrante múltiple, aquella, a la simple.

¹⁰⁵ Esta selección es diferente de la que el mismo autor proponía apenas cuatro números antes donde, como vimos arriba, prefería no eliminar los dígrafos por el momento, para evitar la resistencia general a la reforma y, en su defecto, sustituir <ll> por <y> y no por <ÿ>, como dice ahora.

¹⁰⁶ En el apartado “Erratas” del número 17 advierten que en el artículo de Macias “para el signo de la letra (ll) no se puso la (l) apostrofada que él quería” (*El educador* 1842g, 8).

¹⁰⁷ En el “Resumen de esta reforma y ejemplo (?) de ella” dice sobre la letra <y>: “SE ESCRIBEN ... yeso ... ley ... DEBEN ESCRIBIRSE ... ieso ... lei” (Jimenez 1842, 5-6).

a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, ñ, o, p,
r, s, t, u, z.

a, e, i, o, u,
ba, ma, pa, fa, da, ta,
za, ca, ha, sa, la, lá¹⁰⁸,
ya, na, ña, ka¹⁰⁹, ra, ga, fa.

A estos cuatro abecedarios diferentes hay que sumar la propuesta de *El educador* en un artículo sin firmar del número 17¹¹⁰, en el que se favorece el sistema utilizado por la Academia de maestros en su silabario de 1822 y por “D. José Antonio Azpiazu en unos elementos de ortografía i prosodia que está imprimiendo; i da razones bastante azertadas i lójicas sobre esta conformidad”¹¹¹ (*El educador* 1842h, 4):

a, e, i, o, u.

be que de fe gue che ye ge le
B C D F G H Y J L
ll me ne ñe pe rre re
LL M N Ñ P Ñ R
se te ce.
S T Z.

La multiplicación de propuestas, señala este mismo artículo, resulta sorprendente y a la vez preocupante. Por un lado, parece “increíble [...] habiendo convenido todos, á lo menos los profesores de primera educacion, en la nezesidad de las reformas ortográficas” (*El educador* 1842h, 3). El artículo se pregunta que si “estamos conformes, unánimes y

¹⁰⁸ En este artículo, Lamadrid explica que “la *la* será *ll* con la tilde en la bocal que la siga como la *ñ*” (García Lamadrid 1842, 8), pero después se dirige a la revista para recriminarles que pusieran “seguida del signo (*l*) una *á* acentuada en lugar de ser una tilde para que sirva de (*ll*)” (*El educador* 1842g, 8).

¹⁰⁹ Este uso de <k> es un error y debía ser una <r>, como se observa en la explicación del autor sobre las vibrantes: “La *ra* será *erre*, ó sea fuerte, pues es doble la curva inferior á la derecha, i tiene mucho uso como tal *erre*, i la *za* será siempre sencilla, o *eze*” (García Lamadrid 1842, 8). Los redactores de la revista reconocen en el número 17 que el autor se ha quejado de que le pusieran “*k* por la erre abierta del manuscrito que propone para la erre fuerte” (*El educador* 1842g, 8).

¹¹⁰ Por los argumentos utilizados y por la selección léxica, este texto pudo ser escrito por Victoriano Hernando.

¹¹¹ No tenemos noticia de ese trabajo ortográfico de Azpiazu, pero sí sabemos que fue miembro de la Academia Literaria y Científica y una figura destacada en el debate que siguió a la oficialización de las normas de la RAE.

acordes” en “la parte esencialísima, ¿por qué no ha de haber una conformidad en lo que es puramente accidental?” (ibid.). Por otro lado, la ansiedad ante la heterogeneidad ortográfica que se aprecia en este editorial se debe al temor de perder “lo mas por lo menos” (ibid.), pues, como advierte su autor, se corre el siguiente riesgo:

que venga uno de aquellos etimologistas enemigos acérrimos de todas estas reformas i cansado de nuestra charla sempiterna nos diga *¿Y son estos los que tan de cerca tocan, oyen, y ven las anomalias, cuya reforma fazilitan tanto? ¿Son estos los que en sesiones académicas y por escrito diluzidan tanto esta materia en la que cada vez estan mas discordes?* Todo esto puede suzeder mui bien, que es por lo que las mas vezes quedan en embrion los grandes y sublimes proyectos (ibid., énfasis en el original).

Conscientes del peligro que podía conllevar la falta de unidad en torno a la causa de la simplificación, los redactores de *El educador* dejaron de insertar en sus páginas artículos sobre el tema, quizá convencidos de que la ausencia de un foro en el que promover diferentes ideas reformistas atajaría la multiplicación de propuestas.

Ahora bien, las discrepancias entre los partidarios del modelo simplificado no se limitaban a cuestiones de forma. Desde el punto de vista extralingüístico, se debatía, por un lado, “si las reformas han de ser con mas ó menos pausa y por grados, ó con mas rapidez convenidos ya de su grande utilidad” (*El educador* 1842b, 6) y, por otro, quién debía encargarse de implementarlas. Estos dos temas habían preocupado ya a Victoriano Hernando en su composición poética de 1837, donde se propone supeditar la acción de los maestros, autores e impresores a la guía de la RAE y se le concede a la institución la responsabilidad de decidir el modo de proceder en la implantación de la reforma: “La Academia de la lengua,/ perdone si soy cansado,/ debe hacer estas reformas,/ sino á la vez, mas despacio,/ puesto que de años acá/ lo han hecho presente tantos” (Hernando 1837, 7).

En *El educador* la discusión sobre quién debe implementar las reformas y como deben llevarse a cabo la inicia Felipe Antonio Macias quien, como vimos, apostaba por recurrir a la autoridad lingüística de la RAE y, en su defecto, de dar a los medios de comunicación un papel prominente en la puesta en práctica del modelo simplificado, y proponía “marchar siempre con lentitud” para evitar la oposición que siempre encuentran “las grandes novedades introducidas repentinamente i con estrépito” (1842b, 6). En este segundo punto se opone a él, por ejemplo, Manuel García de Lamadrid, respondiendo que “asi como la de una, dos ó mas letras la creen algunos mas fázil, yo opino que lo mismo se puede hazer completa y se sale de una vez al paso” (1842, 8).

Con respecto a la autoridad encargada de implementar la reforma, en la misma revista aparecen opiniones diferentes a la de Macias como, por ejemplo, la de Gregorio Jimenez, quien creía necesaria la participación de las autoridades políticas: “De la direzion jeneral de estudios, se podia elebar esta reforma a los señores jefes superiores políticos de estos á las cabezas de partido, y ultimamente, de estos á los pueblos, fijando listas de las modificaciones en los sitios públicos para conozimiento de todos” (1842, 6). Otros maestros defendían que el rol de la Academia Literaria y Científica era esencial, ya independientemente ya en coalición con la RAE. Así Antonio J. Dominguez, asegura que “á la academia [de maestros] perteneze correjirlos [los abusos del alfabeto], rectificando los nombres de las letras i sus usos, escluyendo del alfabeto la que no tenga sonido, i no admitiendo diferencia de estos en una misma letra” (*El educador* 1842f, 7). Finalmente, Antonio Ruiz Cortegana reconocía la autoridad de la “academia de profesores, única ce exclusivamente debia entender en la enseñanza” (1842b, 8), aunque era consciente de la necesaria ratificación de la RAE, por lo que solicitaba a la corporación de maestros que

“estimulase vivamente á la academia de la lengua para obtener prontamente la sanzion ce
nezesitamos para llevar á cabo tan útil obra” (ibid.).

Los miembros de la Academia Literaria y Científica, finalmente, deciden terminar la discusión seleccionando una norma ortográfica reformada que implementarían de inmediato. La asociación de maestros publica un texto con su “REFORMA DE ORTOGRAFÍA”¹¹² en el que, en primer lugar se resume el debate precedente en el seno de la corporación sobre los criterios convenientes a la codificación ortográfica, en segundo lugar, se selecciona el alfabeto simplificado, y finalmente, se presenta una estrategia para su implementación. El panfleto argumenta que, tras “las muchas y dilatadas sesiones que ha celebrado al efecto” (Academia Literaria y Científica 1843a), se ha resuelto la Academia atender solamente a la pronunciación “por ser aquella el norte fijo para escribir con propiedad y acercarse cada vez mas á la perfeccion” y “con objeto de simplificar la enseñanza de los artes ortolójico y caligráfico, y con el de que todos hagan uso de este último con una correcta, uniforme y jeneral ortografía, no hacer mérito del *uso* ni *orijen*, desterrandolos como innecesarios” (ibid.). Atendiendo a este criterio, presentan un alfabeto reducido “á 24 letras, suprimiendo 3 no necesarias, no dejando ninguna con dos sonidos, ni sonido que no tenga su signo particular” (ibid.), alfabeto idéntico al que *El educador* había propuesto en su número 17 y que presentamos en la página 128:

be que de fe gue che ge le lle me ne ñe pe rre re se te ye ce
A E I O U, B C D F G H J L LL M N Ñ P Ñ R S T Y Z

Tras explicar el nuevo abecedario, el panfleto recoge “los medios que ha creído

¹¹² Este texto se ha consultado en el archivo de la RAE, donde se conserva junto con una carta manuscrita de Manuel Maria Tobia y otra, probablemente de Juan Nicasio Gallego, que presentamos a continuación. Por tratarse de un texto central para la historia de la ortografía que no ha sido publicado anteriormente, se ha copiado como Texto 2 del Apéndice 1 (289-91).

útiles la Academia para jeneralizar la reforma de que hablamos, escritos con ella para demostrar lo sencilla que queda la ortografía” (ibid.). De acuerdo con lo establecido en este impreso —que puede leerse íntegro en el Apéndice 1— los miembros de la asociación de maestros “cedan obligados á escribir a la corporacion cuanto les ocurra, con arreglo á la reforma ortográfica” y, en la medida de lo posible, deberían respetarla también en sus comunicaciones “particulares de profesor á profesor” (ibid.). La Academia Literaria y Científica la utilizaría en todos los anuncios que insertara en la prensa y promovería su uso, por un lado, mediante la difusión de este panfleto, cuya impresión sería costeadada por las arcas de la institución y, por otro, favoreciendo su extensión en sus centros de enseñanza, para lo que se motiva a los académicos a componer manuales sobre las diferentes materias escolares escritos en la nueva ortografía:

Al sujeto ó sujetos ce primero presenten algunos libros impresos de testo útiles para la enseñanza, con objeto de formar un curso completo para las escuelas con todas las reformas adoptadas por la Academia, se les espedirá título de academicos onorarios, si no lo fuesen; i si tubieren este řecisito se inscribirán sus nonbres en uno ó dos cuadros ce se colocarán i permanecerán constantemente en la sala de sesiones de ella (ibid.).

Finalmente se preveía poner el sistema simplificado en conocimiento tanto de la Comisión de Instrucción Primaria, “comunicándola esta reforma para ce se sirba cooperar á su jeneralizacion en bista de su inportanzia”, como de la RAE, “con objeto de lograr de ella su conformidad como cuerpo facultatibo, mediante á ce conoze la nezesidad de esta reforma, como lo manifiesta en cuantas ediziones a eho de su ortografía i diccionario” (ibid.). No parece quedar constancia del envío de la Academia Literaria y Científica al órgano educativo citado, pero sí la hay de la carta que su secretario, Manuel Maria Tobia, remitió a la RAE el 24 de abril de 1843¹¹³.

¹¹³ Esta carta, como el documento anterior, se consultó en el archivo de la RAE y se copió como Texto 1 del

Esa carta, acompañada de seis ejemplares del panfleto sobre ortografía compuesto por la institución, involucraba a la RAE con la simplificación ortográfica, asegurando que con la reforma que han llevado a cabo los maestros, la Academia Literaria y Científica “no a eho mas ce secundar las benéficas miras de la ce con tanto azierto dirige V.E., encaminadas al bien jeneral de la nazon”. Alababan el nuevo sistema ortográfico porque con él “no řesulta letra sin sonido propio, ni sonido ce carezca de signo particular: fazilitando la enseñanza i aprendizaje de los artes ortolójico i caligráfico, sin ce pierda por ello nada de su ermosura nuestra elegante lengua”. Al final de la carta, la asociación de maestros solicita la aprobación de la RAE del nuevo sistema simplificado: “Ruego a V.E. se digne dar cuenta de esta comunicazion a esa ilustrada i zientífica Academia i ce onřando a esta con la aprobazion de su trabajo, se serbirá comunicarme lo ce fuere de su agrado”. La corporación, sin embargo, se muestra contraria a la simplificación, como puede leerse en la carta anónima de respuesta a Manuel Maria Tobia¹¹⁴:

Enterada la Academia Española del nuevo sistema ortográfico de la lengua castellana, acordado por esa corporacion, segun aparece del oficio de V.S. de 24 del pasado y hoja impresa que le acompaña, se ve en la desagradable necesidad de no poder prestar su asistencia á *semejante innovacion*, de cuyo observancia resultarian, en su dictámen, *gravísimos incovenientes y ninguna ventaja* (énfasis mío).

La RAE, pues, se opone a la consecución de una reforma ortográfica que, según

Apéndice 1 (página 289).

¹¹⁴ Al igual que los dos documentos anteriores, esta carta se consultó en el archivo de la RAE y se copió como Texto 3 del Apéndice 1 (página 291).

La carta, manuscrita, no lleva firma pero, si se siguieron las indicaciones aprobadas en la sesión académica del 27 de abril de 1843, debió de ser escrita por Juan Nicasio Gallego, secretario de la RAE. Las actas de sesiones apenas dan información sobre las actividades y debates de la corporación, pero gracias a ellas sabemos, al menos, que el contenido de la carta que remite Manuel Maria Tobia a la RAE fue discutido en dos reuniones académicas. En el acta correspondiente a la sesión del 27 de abril se anota de manera muy escueta: “Se dió cuenta de un oficio de la Academia literaria y científica de profesores de instruccion primaria junto con un impreso sobre reforma de la Ortografía. Se acordó que contestase el Sr. Secretario segun lleva entendido”. El siguiente jueves, 4 de mayo, se lee: “Después de acordar la contestacion que debia darse á la Academia literaria y científica de profesores se continuó el examen de articulos del Diccionario hasta Pataleo”.

todos los testimonios de la época y todas las historias de la ortografía, ella misma perseguía desde la publicación de la *Orthographia* de 1741. Una de las fuentes más recientes y autorizadas que sostiene esta interpretación es la propia RAE en el “Prólogo” que acompaña a la última edición de su *Ortografía de la lengua española*. Volveremos, en el quinto capítulo de esta tesis, a esta obra académica para tratar en detalle su contexto de producción y presentación. Me interesa ahora, solamente, señalar que el autor (o autores) del prólogo a la edición de 1999 insiste en presentar la norma ortográfica codificada por la RAE como el “fruto de un proceso de adaptación y simplificación de los variados y variables usos antiguos, que esta Institución emprendió casi al tiempo de su nacimiento y que quedó de hecho acabada con la publicación, en 1844, del *Prontuario de ortografía de la lengua castellana*” (Real Academia Española 1999, V). Quizá convenga matizar esta afirmación revisando la linealidad que el autor del “Prólogo” proyecta sobre la labor académica pues, como vimos, la RAE nunca tuvo un plan de acción ortográfica simplificadora y, de hecho, nunca tuvo un plan de actuación en materia ortográfica. Por el contrario, uno de los miembros de la institución, o un grupo de ellos constituidos en comisión de gramática, revisaba el texto de la *Ortografía*, sus conclusiones se discutían en sesión académica y se introducían los cambios necesarios en las sucesivas ediciones de la obra ortográfica.

Cabe preguntarse, de todos modos, el porqué de la negativa de la RAE a “semejante innovación” y cuáles serían esos “gravísimos inconvenientes” que consigna la carta de respuesta a la Academia Literaria y Científica. Los estudios recientes sobre la historia de la ortografía —y también el “Prólogo” de la más moderna edición de la *Ortografía* académica— han apuntado que la intervención de los maestros detuvo una

tendencia simplificadora que la RAE había seguido desde 1741 y que hubiera aproximado la norma académica a la defendida por Andrés Bello. También merecen ser matizadas estas dos afirmaciones: la primera, porque el freno reformador parece haber comenzado ya en el propio seno de la RAE con la *Ortografía* de 1815 que, dice Cotarelo Valledor (1946, 23), contenía ya la doctrina actual. De ese modo, en las siguientes obras ortográficas —como en la novena edición de la *Ortografía*, publicada en 1820 y, de nuevo, en 1826— no se introdujeron modificaciones importantes o incluso —como en la edición del *Diccionario* de 1837, cuya norma ortográfica, dice la RAE, es la base para el *Prontuario* de 1844— se tomaron posiciones más conservadoras, como el abandono de <s> por <x> ante consonante. La segunda conclusión del “Prólogo” de 1999 puede cuestionarse también porque no hay ningún documento producido por los miembros que componían la corporación madrileña a mediados del XIX que permita afirmar que la RAE caminaba hacia la reforma ortográfica chilena, ni que estimara la simplificación llevada a cabo por Andrés Bello. Más bien, al contrario, como veremos en el capítulo siguiente, cuando en 1846, es decir, dos años después del *Prontuario*, los académicos españoles confrontan la realidad de la ortografía chilena a través de una conversación con Domingo F. Sarmiento, reaccionan responsabilizándola de provocar un cisma lingüístico en el castellano.

Parece necesario, pues, tener presente el funcionamiento de la RAE, el modo en que se componían sus trabajos ortográficos, así como sus propias prácticas en materia de codificación lingüística para no imponer una visión idealizada de la simplificación ortográfica que la institución llevó a cabo en diferentes momentos de su historia. También conviene atender al contexto de producción y recepción de sus normas lingüísticas para

repensar algunos tópicos ortográficos que han llegado a naturalizarse a través de la repetición de *misreadings* del pasado (Joseph 1990)¹¹⁵, como la insistencia en afirmar una relación entre la apuesta simplificadora de Bello y la labor de reforma ortográfica de la RAE que nunca existió. Este y otros tópicos de la historia del español difícilmente pueden defenderse una vez confrontados con la realidad documental de la época.

Además, una visión más informada del contexto en el que se llevó a cabo la reacción de la RAE ante la propuesta simplificadora de los maestros nos obliga a matizar relaciones de causa efecto que toman en cuenta exclusivamente el plano lingüístico de las diferentes propuestas y, así, entienden, como tradicionalmente se ha hecho, la oposición de la RAE a la Academia Literaria y Científica como una respuesta a la radicalidad de su simplificación¹¹⁶. Sin duda, el modo en que los maestros llevan a cabo su iniciativa puede justificar que se produjera una reacción igualmente brusca por parte de la institución con más legitimidad hasta el momento en materia ortográfica. Pero debemos ser conscientes

¹¹⁵ Utilizo aquí el concepto de “misreading” de Joseph (1990, 51) para enfatizar que las relecturas del pasado acostumbran a tener una fuerte carga ideológica, por lo que recuperar acontecimientos de la historia de la lengua y explicarlos desde el presente o convertirlos en hitos de esa historia, responde por lo general a la proyección sobre el pasado de debates, necesidades o condiciones del presente. En el último capítulo se analiza un poco más en detalle la apropiación, en el “Prólogo” de la *Ortografía* de 1999, del momento en que se produce la oficialización de la norma académica, confrontando esa relectura con las conclusiones a las que da lugar la investigación presentada en los tres próximos capítulos.

¹¹⁶ Así lo entendió ya Cubí i Soler quien, en su historia de la reforma ortográfica, califica a la real orden que oficializa la ortografía académica como un “castigo por precipitación” (Cubí i Soler 1852, 7) y advierte que antes de promover “la súbita universal adopción de un adelanto por útil que sea o esté destinado a ser” es preciso preparar al pueblo para que esté en disposición de recibirla: “Las mejores i mas eficazes semillas si se echan a los campos que de antemano no han sido preparados por el arte o la naturaleza para recibirlas, producen mui poco fruto, porque las propiedades de la tierra donde se sepultan no tienen bastante fuerza para hacerlas jerminal completamente” (ibid., 3-4). Y al igual que ocurre con las buenas semillas, sentencia Cubí i Soler, “¿qué importa que haya una ortografía mas racional, mas filosófica, mas sencilla, menos embarazosa i mas trascendentalmente útil que la que comúnmente se usa, si los ánimos no están aun preparados para recibirla; si la costumbre i el hábito se han arraigado tan profundamente en ciertos usos i prácticas ortográficas que se resisten a cambiarlas por otras de la misma clase aun cuando en sí sean mas fáciles, i ofrezcan mayores ventajas?” (ibid., 4). El objetivo que su trabajo se propone es, precisamente, allanar el terreno para la aceptación de las reformas que aún, según su ideal ortográfico, necesitaba nuestro alfabeto, “porque nuestra ortografía se halla en estado transitorio i forzosamente deberá hallarse siempre así, mientras no se hagan, i universalmente se adopten, las seis modificaciones que faltan para conseguir una completa correspondencia i armonía entre la parte ortográfica i ortológica de nuestra lengua” (ibid., 8).

de que la RAE no reacciona sólo ante una propuesta simplificadora sino también ante una decidida implementación con importantes consecuencias en el terreno educativo.

Además, estaba en juego su reafirmación como autoridad lingüística en un momento en el que, como refleja la prensa de la época, la ortografía era una cuestión de debate público.

La preocupación ortográfica era, de hecho, un asunto con relativa presencia en los periódicos madrileños de mediados del XIX por lo que, al lado de artículos sobre la reforma del alfabeto, como vimos, es habitual encontrar referencias al nivel de corrección ortográfica en las secciones de avisos, especialmente en el *Diario de Madrid*, así como ataques a los errores ortográficos que se reproducían en los carteles de las tiendas y negocios de la ciudad¹¹⁷. También aparecen anuncios en la sección de trabajo que nos permiten concluir que la buena ortografía era un valor en alza en el mercado lingüístico, puesto que podría abrir o cerrar las puertas de una posición laboral¹¹⁸. La cuestión ortográfica llega, incluso, a ser el tema de una obra teatral cómica estrenada en septiembre de 1844 —*Un error de ortografía*¹¹⁹—, lo que nos indica el alcance del

¹¹⁷ A modo de ejemplo, sirva la nota insertada en el *Eco del comercio* del día 14 de agosto de 1840, en la que un lector se preguntaba: “¿Qué providencia quiere el *Castellano* que tome el ayuntamiento de Madrid para salvar las *faltas de ortografía* que se notan en las muestras de sus tiendas?” (énfasis en el original).

¹¹⁸ Veamos un par de ejemplos. En el primero, insertado en la edición de 29 de enero de 1841, un muchacho recién llegado a la capital ofrece sus servicios de sirviente de la siguiente manera: “Un joven que acaba de llegar de Vizcaya, que tiene buena ortografía, letra y música, quisiera colocarse en casa de un señor, señora, comercio ú otro cualquier empleo, ó para servir á unos señores que salgan fuera del pais”. El segundo, de 25 de marzo de 1845, es una oferta de empleo que especifica la necesidad de escribir con buena ortografía para ser considerado al puesto: “Se necesita un criado fino, de 28 á 30 años de edad, que esté al corriente en el manejo de papeles, que escriba bien y con buena ortografía, que se halle instruido en las cuentas y adornado de buena educacion, con personas que le garanticen. El que se encuentre con estas circunstancias puede presentarse en la Corredera baja de San Pablo...”.

¹¹⁹ En la pieza, escrita por Francisco Corona Bustamante, el protagonista, un maestro de primeras letras, critica la reforma de la ortografía en los siguientes términos: “(*indignado.*) Supresion de letras!... Pero señor, no se ha suprimido bastante en España? Tambien ha de haber letras cesantes? Se trata de que mañana nuestros hijos hayan de traducir las obras de sus padres? Supresion de letras! Si crearán esos señores *abolucionistas*, que no se ha profanado bastante todavia el hermoso idioma de Calderon y de Cervantes? Oh! Esto es insufrible! (*se sienta y se enjuga el sudor.*) Lo único que nos queda...! lo único! Pobre España!” (Corona Bustamante 1846, 2). La trama de la obra presenta, en clave cómica, un malentendido que termina con la detención de un hombre al que el maestro intentaba proteger. La detención se produce porque el maestro malinterpreta, a causa de la puntuación, un escrito en que su esposa le indicaba en qué

debate y, por tanto, la necesidad de la RAE de reaccionar para imponerse como la autoridad lingüística en España.

En conclusión, creemos justificada la necesidad de un estudio que se aproxime a la historia de la ortografía de manera crítica, que tenga en cuenta el contexto y los actores que rodearon a la oficialización de la norma académica y, sobre todo, que más allá del propio reconocimiento oficial preste atención tanto a la reacción de la RAE ante la propuesta de la Academia Literaria y Científica como, en particular, al debate que sigue a la sanción oficial. Este análisis mostrará que cuando la RAE respondió activamente contra la propuesta de la asociación de maestros no pretendía solamente atajar una norma lingüística que le disgustaba, sino que lo hace movida, sobre todo, por la amenaza que la intervención de los maestros en materia normativa suponía para su estatus de la autoridad lingüística. Es por ello que la corporación reacciona apoyándose en el poder real que legitimaba su autoridad y atacando a los maestros en su propio campo: apenas un año después de la carta en que Manuel Maria Tobia solicitaba la conformidad de la RAE con el proyecto de reforma de los maestros, la reina Isabel II firmará un decreto que oficializaba la ortografía académica, precisamente, en la educación española.

2.3. La reacción de las instituciones dominantes

Que la oficialización es una respuesta a la intervención de los maestros es un lugar común en los estudios ortográficos que prestan atención a este momento, y resulta

puerta esperaban al señor para aprisionarlo. El marido, enfurecido, reprocha a su mujer: “Vés, vivora? Vés lo que estoy predicando desde que nos casamos? Si querias decir eso, por qué has colocado un punto aquí... aquí... despues de puerta principal... y has dejado de puntear el resto?” (ibid., 9). A lo que la esposa replica: “Y qué entiendo yo de puntos? Pues no faltaba mas! Te lo estoy diciendo, Tiburcio, á mi no me vengas con lecciones de garmática porque ya soy dura para eso! Yo no entiendo más puntos que los de las medias! Y nada! Tú, dale con los puntos y las comas... Y qué resulta? Que yo por darte gusto ponga puntos en todo lo que he escrito, asi á ojo de buen baron” (ibid.).

obvio al leer la real orden firmada por Isabel II el 25 de abril de 1844¹²⁰: “El Consejo de Instrucción pública, en consulta elevada a la reina, ha hecho presente el abuso introducido de algunos años a esta parte de alterar los maestros de primeras letras la ortografía de la lengua” (citado en Villalaín Benito 1997, 99). El texto legal responde, en primer lugar, al principal argumento presentado por los maestros en favor de la simplificación, es decir, a su confianza en que el sistema reformado facilitaría la enseñanza de la escritura. Por el contrario, dice la real orden, las alteraciones en la norma ortográfica pueden llevar a “confusión y equivocaciones”, así como a “tener que enseñar a los niños dos o más ortografías diferentes; por manera que lejos de simplificar la enseñanza, como equivocadamente se pretende, se complica y dificulta” (ibid., 99-100).

La Academia Literaria y Científica, siempre en referencias veladas, se presenta como un organismo sin legitimidad para tomar decisiones lingüísticas y que actúa “sin más autorización que su propio capricho” (ibid., 99). Se acusa, además, a sus miembros de carecer de la necesaria instrucción en cuestiones ortográficas, pues “los mismos maestros en general cometen graves faltas en este punto” (ibid., 100), por lo que la real orden prevé “que en los exámenes para su recepción sea objeto la ortografía de un rigor especial, no aprobándose sino los que la tengan perfecta, y suspendiendo para nuevos exámenes a cuantos no se hallen en este caso” (ibid.). Por último, el texto legal representa a los maestros como los responsables de sembrar el caos ortográfico, pues su alteración en la ortografía “ha resultado [en] un desorden completo hasta quedar muchas veces enteramente desconocida” (ibid., 99)¹²¹.

¹²⁰ Esta real orden se ha copiado en el Apéndice 2 (página 292).

¹²¹ Esta representación de la convivencia de normas como un caos ortográfico ha sido estudiada por Rutten y Vosters (en prensa) para el caso holandés en el siglo XIX. Los autores demuestran, mediante el estudio sistemático de rasgos ortográficos en documentos escritos entre mediados del XVIII y mediados del XIX,

La intervención institucional ante el “abuso” de la Academia Literaria y Científica se justifica porque se trata de un asunto, “de suma trascendencia por los graves perjuicios que puede acarrear en documentos importantes la equivocada inteligencia de lo escrito por efecto de una ortografía adulterada” (ibid.). La unidad lingüística se convierte, así, en elemento indispensable para que la comunidad nacional pueda imaginarse como viable. De ahí que, como asegura la sanción real, “todas las naciones proceden siempre con suma circunspección en tan delicado punto, prefiriendo las ventajas de una ortografía fija, uniforme y comprendida por todos a las de una representación más exacta de la palabra” (ibid.). Con lo dispuesto en esta real orden, la oficialización de la ortografía se entiende como una necesidad nacional y se liga a una representación de la nación unitaria y centralista. La codificación de la ortografía nacional, además, por ser un asunto de gran trascendencia, debe gestionarse desde la Corona, a través de instituciones directamente ligadas a ella (como la RAE) y a su gobierno (como el Consejo de Instrucción Pública):

S.M., conformándose con lo propuesto por el citado Consejo, se ha servido mandar que, sin quitarse a cada escritor el derecho de usar individualmente de la ortografía que quiera en sus obras ya manuscritas, ya impresas, todos los maestros de primeras letras enseñen a escribir con arreglo a la ortografía adoptada por la Real Academia Española, sin hacer variación alguna (ibid., 100).

Para hacer cumplir la orden se recurría tanto a métodos coactivos, puesto que los maestros que la desobedecieran se enfrentarían a la “pena de suspensión del magisterio”, como a los aparatos de control del Estado “debiendo los jefes políticos y Comisiones de Instrucción primaria velar el puntual cumplimiento de esta disposición” (ibid.).

que lejos de responder a una situación caótica, el holandés presenta una alternancia de características de dos normas ortográficas, geográficamente determinadas y con diferente prestigio lingüístico, producida por una variación en las prácticas ortográficas que responde a la expansión de la norma lingüística septentrional, más prestigiosa.

El 1 de diciembre de 1844, la reina firma una nueva real orden¹²² en la que se reitera la legitimidad de la RAE “como la corporación más autorizada para dar su fallo en la materia” (ibid., 101). Por ello, “se encargó a esta ilustrada corporación que para el más fácil y cabal cumplimiento de lo dispuesto, formase un compendio claro, sencillo, corto y de poco precio que pudiera servir de texto en las expresadas escuelas” (ibid.)¹²³. Se impone ahora que esa obra, el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana*, “sea adoptada y seguida en todos los establecimientos de instrucción primaria del reino, debiendo cuidar muy particularmente las comisiones del ramo de la exacta observancia de esta disposición” (ibid.)¹²⁴. Finalmente, mediante esta real orden su majestad insiste en que “se recomiende de nuevo a las comisiones de exámenes el sumo rigor de la ortografía respecto de los aspirantes a título de maestro, en atención a que por los datos existentes en este ministerio consta el reprehensible descuido que en esta parte existe” (ibid.).

Además de en este aparato legal, la respuesta y oposición a la propuesta simplificadora de los maestros resulta clara en la “Advertencia” que acompaña al

Prontuario de Ortografía de la lengua castellana: dispuesto de Real orden para uso de

¹²² Copiada en el Apéndice 3 (página 293).

¹²³ La RAE dejaba constancia de esta petición en el acta de la sesión celebrada el 2 de mayo de 1844: “Se dió igualmente cuenta de una real orden dirigida por el Ministerio de la Gobernacion, por la que S. M. manda que los maestros de primeras letras enseñen á escribir con arreglo á la Ortografía adoptada por la Real Academia española sin hacer variacion alguna, y previene á este ilustre cuerpo que para que la anterior disposicion tenga cumplido efecto se ocupe en formar y publicar á la mayor brevedad un compendio de Ortografía claro, sencillo, corto y de poco coste pare que se pueda mandar su adopcion en todas las escuelas del reino”.

¹²⁴ No dispongo de datos que indiquen hasta qué punto se siguió en la enseñanza pública la sanción real, pero parece que al menos algunos maestros no llegaron a utilizar la ortografía académica como único texto en sus escuelas, a juzgar por la aparición de una nueva real orden en diciembre de 1848, copiada en el Apéndice 4 (página 294), en la que se hae constar “que no en todas las escuelas del reino se observan las reglas de ortografía prescritas por la Real Academia Española” (citado en Villalaín Benito 1997, 119). La necesidad del uso constante y uniforme de la lengua castellana lleva a la reina a reiterar que se cumpla lo establecido en las reales órdenes del 25 de abril y del 1 de diciembre de 1844, y por tanto, que “sirva únicamente de texto en todas las escuelas el Prontuario de la expresada Academia, y que las demás obras de esta clase, comprendidas en el catálogo que se publicó el 30 de junio último, sirvan sólo para ser consultadas por los maestros con el objeto de perfeccionar el método de enseñanza, pero no de variar el sistema de ortografía” (ibid.).

*las escuelas públicas*¹²⁵. Por un lado, este paratexto, escrito aunque no firmado por el director de la RAE, Francisco Martínez de la Rosa (Cotarelo Valledor 1946, 24), desecha la pronunciación como criterio ortográfico válido, asegurando que “la Ortografía de todos los idiomas se funda en dos principios; á saber, el origen de las voces y la alteracion que en muchas de ellas ha introducido el uso, que es el árbitro supremo de las lenguas cuando llega á hacerse general y uniforme”. La pronunciación sale de la tríada de criterios que la RAE había utilizado como base de su teoría ortográfica desde el *Diccionario de Autoridades*, en este preciso momento en que los maestros lo habían forzado como criterio único.

Por otro lado, hay en la “Advertencia” una oposición a la propuesta radicalmente simplificadora de los maestros, aunque en ningún momento se refiere a ella directamente. Así, hemos querido ver en el texto un ataque velado a la premura con la que actuaron los maestros cuando, a propósito de la tendencia de muchos escritores a eliminar el uso de la <g> gutural, se dice que “la Academia observando y tomando en cuenta esta propension, *pero procediendo con la lentitud y pulso que requiere toda clase de innovaciones*, ha reducido ya el uso de la g fuerte á aquellas palabras que de notoriedad la traen desde su origen” (énfasis mío).

Finalmente, la crítica más directa se hace patente al final de la “Advertencia”, donde se arremete contra la falta de conocimiento y de compromiso con la materia ortográfica de los profesores por los funestos resultados que tiene para la educación de sus alumnos: “Por el vituperable descuido de muchos maestros en dedicarse al estudio y enseñanza de este importante ramo de la Gramática y de la buena educacion, vemos

¹²⁵ Esta “Advertencia se reproduce en el Apéndice 6 (página 296-97).

personas de cuenta llegar al término de sus días sin saber escribir su propio nombre”¹²⁶.

Para recapitular, diremos que, tanto en el *Prontuario* como en las disposiciones legales que privilegian su norma como oficial y única en la educación española, encontramos una serie de constantes que reaparecerán y serán contestadas en el debate que siguió a la oficialización de las normas ortográficas académicas. En primer lugar, el gobierno impone, sin debate posible, la norma defendida precisamente por una institución ligada a él, justificando discursivamente el mandato como una necesidad ante el caos lingüístico provocado por la intervención de los maestros. En segundo lugar, el origen y el uso aparecen privilegiados como los principios ortográficos escogidos para confeccionar la norma oficial, con la consecuente marginación de la pronunciación como criterio válido. En tercer lugar, la fijación ortográfica se presenta como un bien y como un requisito nacional. Y finalmente, se desmiente que la simplificación viniera a mejorar la enseñanza de la lectura, al tiempo que se critica al grupo que ha pretendido implantarla, los maestros, acusándolos de falta de conocimiento y de legitimidad, así como de sembrar el caos ortográfico con su reforma.

2.4. Debate ideológico-lingüístico posterior a la oficialización

Tanto las historias de la ortografía que prestan atención a estas disposiciones

¹²⁶ Esta cita sigue con una inteligente ambigüedad que también podría leerse como crítica indirecta a los maestros. El pasaje completo dice así: “Por el vituperable descuido de muchos maestros en dedicarse al estudio y enseñanza de este importante ramo de la Gramática y de la buena educación, vemos personas de cuenta llegar al término de sus días sin saber escribir su propio nombre, y *los pocos que avergonzados de ignorancia tan grosera, se empeñan en reformar su viciosa ortografía* tienen que acudir al embarazoso manejo de los diccionarios y de otras obras, sin que tal vez consigan después de gran trabajo y esmero perder los resabios de la escuela que tan tenazmente suele arraigar la costumbre” (énfasis mío). Es obvio que el referente de “los pocos que avergonzados” ha de ser “personas de cuenta” y no los maestros, por lo que con “se empeñan en reformar su viciosa ortografía”, el texto se refiere a mejorar su mala ortografía y no a simplificar la norma existente. No obstante, me pareció que merecía la pena señalar la ambigüedad que el texto podía producir al leerse en el medio del debate que se originó a raíz de la simplificación de los maestros y la consecuente implantación de la ortografía oficial.

legales, como la última edición de la *Ortografía* académica, publicada en 1999, presentan la oficialización como el punto y final en el debate sobre la reforma que precedió a la real orden de abril de 1844. Sin embargo, los documentos que analizo en esta sección demuestran no sólo que el debate no cesó, sino también que la Academia Literaria y Científica resistió la imposición de la ortografía de la RAE y llevó a cabo acciones para impedir su implementación organizando encuentros para debatir la conveniencia de la reforma, así como publicando obras y panfletos ortográficos en defensa tanto del sistema simplificado como de la legitimidad de la institución. Esta resistencia, silenciada o ignorada en los trabajos sobre la ortografía española, incluso en los más recientes¹²⁷, es sin embargo una pieza fundamental en la historia de la estandarización del español, necesaria para entender la fijación de la norma ortográfica que, con pocas variaciones, aún utilizamos hoy día.

A partir de los siguientes documentos, pues, he reconstruido el discurso a favor de la reforma de la ortografía y resistente a la norma académica que analizo en esta sección. El primero de ellos, quizá el más importante, es la transcripción de las intervenciones de

¹²⁷ Ninguno de los manuales estudiados incluye el debate que siguió a la oficialización y al *Prontuario*. Ya hemos señalado, además, que el estudio de Martínez Alcalde sobre textos clásicos de la ortografía, ni tan siquiera incluye el *Prontuario* de la RAE entre los textos compilados. Los documentos que analizo en esta sección, en su mayor parte conservados en la Biblioteca Nacional de Madrid, tampoco forman parte del corpus de los recientes estudios de Vilar (1999) y Quilis Merín (2008) sobre la reforma ortográfica de Cubí i Soler, el primero, y sobre los neógrafos y en el trabajo lexicográfico de Domínguez a mediados del XIX, el segundo.

En el primer texto se observa una abierta animadversión a los planteamientos reformadores contrarios a la RAE, lo que lleva a su autora a realizar juicios de valor ideológicamente cargados, que contribuyen al mantenimiento de la representación de la RAE como autoridad lingüística incontestable. Este artículo, de hecho, podría estudiarse en clave crítica como respuesta al discurso en que García Márquez abogaba por la simplificación de la ortografía en el Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Zacatecas en 1997. Vilar, por ejemplo, describe la acción ortográfica de los maestros en los siguientes términos: “Agrupados en una ‘Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria’, acordaron *desmantelar la ortografía de la normativa por la cual se regía* sobre la base de llevar su simplificación todo lo lejos posible” (Vilar 1999, 339, énfasis mío). Y así se representa en su trabajo la reacción académica: “Ante tal iniciativa, *sin duda de efectos devastadores para la unidad del idioma* en el caso de salir adelante, *la Academia se vio en la necesidad* en 1844 de recabar el apoyo de los poderes públicos” (ibid., 340, énfasis mío).

los presentes en la sesión pública celebrada el 3 de octubre de 1844 en la sede de la Academia Literaria y Científica para debatir sobre las ventajas de la ortografía fonética. Parece, por una referencia que se hace en el texto, que el tema de esta reunión se había fijado ya antes de que la real orden se divulgase: “teniendo tanta analogía la cuestión que hoy nos ocupa, *por casualidad*, con la orden circular del ministerio de la Gobernación fecha 25 de abril último” (Academia Literaria y Científica 1844, 9a, énfasis mío). El documento en el que se transcribe el contenido de esa sesión académica es central para conocer las motivaciones y estrategias de los maestros para oponerse a la implementación de la real orden que sancionaba la exclusividad del *Prontuario* de la RAE en la enseñanza. Otros dos textos importantes para estudiar la resistencia de la Academia Literaria y Científica a la oficialización son los opúsculos publicados por Victoriano Hernando (1845) y Felipe Antonio Macías (1846), ambos, como se vio anteriormente, favorables a la reforma ortográfica y participantes activos, a través de las páginas de *El educador*, en la formulación de un alfabeto simplificado. Hernando —en su *Impugnación razonada en contra del prontuario de ortografía castellana que de Real Orden ha compuesto la Academia de la lengua española, con arreglo a su último diccionario, para uso de las escuelas públicas*— rebate la imposición del *Prontuario* de la RAE e incluye, además, cartas, comunicados y poemas de otros autores que apoyaban la reforma. El volumen publicado por Macías —*¡No más trabas ni obstáculos a la instrucción del pueblo! ¡Abajo! (Entre las clases sin pretensión de eruditas). Ortografía irracional. Debate lógico, sobre las diferentes anomalías de la ortografía castellana, y sobre la conveniencia e inconveniencia de su proyectada reforma. Para servir de aditamento crítico, al Manual completo de instrucción primaria elemental y superior de D. Joaquín*

Avendaño— se compone de una glosa al trabajo de Joaquín Avendaño, una “Conclusión” y, como “Apéndice”, una carta del autor “A las academias de instrucción primaria del reino, y á todos los amigos de la reforma ortográfica”.

Junto a estos documentos, en los que se plasma la postura resistente a la real orden, el corpus seleccionado incorpora otros tres trabajos en los que se apoyaba la reforma, aunque sin oponerse a la autoridad lingüística de la RAE y sin abordar el tema tan apasionadamente como veremos que lo hicieron los tres anteriores: *Nueve leccioncitas* de Dionisio Ortiz de Zúñiga (1844), *Juicio crítico* de Francisco Pradel y Alarcón (1845) y *Á la nación española* de Mariano Cubí i Soler (1852). El primero de esos textos —*Nueve leccioncitas de ortología y ortografía castellana al caritativo y modesto gramático (entiendiéndolo al revés) D. Pedro Martínez López ó sean refutaciones á todos y cada uno de los diversos errores ortológico-ortográficos que el mencionado autor consigna en su Gramática*— es una glosa crítica a las cuestiones gramaticales que trata Pedro Martínez López en su *Gramática*. Se trata de un texto partidario de la reforma ortográfica, defendida fundamentalmente en base a sus virtudes para la promoción de la enseñanza. Es, sin embargo, un trabajo más comedido que los anteriores, pues plantea las dificultades de algunas propuestas concretas encaminadas a la simplificación:

Tan amantes de la luz como enemigos de las tinieblas, estamos si, porque la reforma ortográfica se realice en todo aquello *que no altere, ni pueda alterar en lo mas mínimo la pureza de la pronunciacion; disminuir la hermosura del escrito, ni ofrecer equivocaciones, ni dudas de género alguno*; pero tambien combatiremos con ardor las reformas imprudentes, que en cambio de un cierto grado de simplicidad, tiendan á lastimar poco ó mucho cualquiera de las tres interesantes circunstancias que arriba hemos apuntado (Ortiz de Zúñiga 1844, 35, énfasis en el original).

El extenso título de la segunda obra dentro de este grupo anuncia ya su doble

censura al *Prontuario* de la RAE y a sus detractores: *Juicio crítico acerca del Prontuario de ortografía de la lengua castellana dispuesto de real orden para el uso de las escuelas públicas por la Real Academia Española, y sobre su impugnación por los que pretenden la reforma del alfabeto*. La alternativa ortográfica de Pradel y Alarcón no es novedosa sino que se trata de una reforma de mínimos, similar a la defendida por otros autores, como Macías, por ejemplo:

Queden pues la *c* y la *g* solo con su sonido suave, y cedan el fuerte, aquella á la *z*, y esta á la *j*: queden sus descendientes *que qui gue gui*, sin la engorrosa *u*, y conténtense con un acento: queden la *y* consonante y la *r* sencilla con su honores, aquella de vocal cuando se encuentre entre dos voces ó al final de estas, y esta para el solo caso que principie la voz con ella, y queden la *h* aspirada y la *v* consonante jubiladas” (Pradel y Alarcón 1845, 11).

Como vemos, pues, no es muy original esta propuesta por la que Pradel y Alarcón aspira a ser considerado “el conciliador de la contienda, [...] el reparador del áspero y tortuoso camino de la lectura” (ibid., 9). Su alfabeto, a medio camino entre el estatismo y la reforma radical, sería admitido tanto por los enemigos de los cambios como por los amigos de la reforma: “voy á trazar un plan que, sin causar ninguna innovacion, ni en el alfabeto, ni en lo ya escrito, obligue á las partes contendientes á suspender sus hostilidades, y en vez de venir á las manos, nos las demos todos gozosos del triunfo” (ibid., 6). El motivo por el que fracasan los sistemas anteriormente propuestos, dice Pradel y Alarcón, es su falta de adaptabilidad y para demostrarlo, al tiempo que para defender la versatilidad de su norma ortográfica, presenta un fragmento escrito en tres ortografías: etimologista, reformista y su nueva propuesta. El primero no se prestaría a la lectura por parte de un reformista puro porque, por ejemplo, donde un etimologista escribe “el hombre que bebe mucho vino no se robustece”, un reformista leería “el

chombre ..ue bebe muc-cho ..ino no se robusteke”. Y viceversa, si diéramos a leer el mismo texto, pero escrito a la manera reformista, a un etimologista, lo leería así: “El onbre ce bebe muho bino no se robusteze”. Con su sistema se solucionarían los problemas que enfrentan a estos dos grupos pues no se mantienen letras innecesarias, como la <u> de <que>, <qui>, pero tampoco se incorporan combinaciones extrañas al alfabeto español como <ce> para representar /ke/: “El onbre qe bebe mucho bino no se robusteze” (ibid., 7-9).

El tercero de los textos que defiende la reforma del alfabeto pero sin oponerse a la autoridad de la RAE está publicado en los márgenes, tanto temporales como geográficos, de este debate, pero ha sido incluido en el corpus principal de textos por tratarse de una reflexión sobre la historia de la reforma ortográfica, la primera de estas características según su autor¹²⁸. Mariano Cubí i Soler, conocidísimo intelectual catalán, profesor de inglés y español en España, Estados Unidos, México y Cuba e introductor de la frenología en España¹²⁹, escribe esta historia de la reforma ortográfica —*Á la nacion española sobre reformas ortográficas. Historia de la ortografía castellana*— con la clara

¹²⁸ Mariano Cubí i Soler había incluido ya breves recuentos históricos de la ortografía española como apéndices en las ediciones de 1843, 1844 y 1846 de su *Sistema completo de frenología*. En ese trabajo el frenólogo catalán utiliza una ortografía simplificada, explica su selección ortográfica en nota al pie en el “Prólogo” y adelanta que publicará un trabajo específico sobre la cuestión: “Haze muchos años que estoi ocupándome de la historia de la Lengua Española i de su Ortografía. Cuando publique mis trabajos sobre esta materia, hablaré mas por estenso de las razones que me han movido a escribir i hazer imprimir las silabas *ze, zi*, siempre con *z*, la conjunzion *i*, siempre con *i* latina, i las silabas *gue, gui*, siempre *ge, gi*; adoptando otras modificaciones ortográficas sanzionadas por el USO” (1844, 5). En la primera edición, además, advierte de que al emplear la norma reformada “no la sigo por el prurito de singularizarme, sino por el convenzimiento de que es útil por estar conforme al jenio de nuestra ortografía; la cual se hallará en estado *transitorio* hasta que cada sonido se represente por medio de un signo espezial i cada signo espezial se limite esclusivamente a espresar un sonido particular i determinado” (1843, 5). Tanto en la edición de 1844, como en la de 1846 se refiere a la existencia en Madrid y León de “asoziaziones de Maestros que se han propuesto escribir siempre con las reformas que yo he indicado como absolutamente necesarias para ir, en materia de Ortografía, en consonancia con lo que entre nosotros ecsije el USO bien entendido” (1844, 550). Y copia una carta que le remite la Academia de León, así como el reglamento de la de Madrid, “para dar una idea de la Ortografía de esas asoziaziones” (ibid.). La oficialización de la ortografía académica, sin embargo, no se menciona en ninguna de las dos ediciones, ni siquiera en la de 1846.

¹²⁹ Para una biografía e ideas de Cubí i Soler, véase Berrio (1965), Grases (1986) y Velleman (1999). Para un estudio parcial de *Á la nacion española*, Vilar (1999).

intención de apoyarla y promoverla.

El debate posterior a la oficialización insiste en tratar cuestiones tanto lingüísticas como extralingüísticas en relación con la norma ortográfica. No obstante, el tono politizado del discurso resistente, fundamentalmente en relación con la legitimidad y el reconocimiento del estatus privilegiado de la RAE y su ortografía, no era propio del debate anterior a la sanción real. La respuesta, excesivamente apasionada por momentos, se debe, en parte, a las negativas representaciones de los maestros y su reforma construidas por las representaciones discursivas de la real orden y la “Advertencia” del *Prontuario*, pero es también, en parte, el reflejo de una pugna de mayor envergadura por el control del espacio educativo que la Academia Literaria y Científica estaba perdiendo a manos de las instituciones gubernamentales creadas con el fin de centralizar y nacionalizar la educación.

Comencemos por describir algunos de los puntos más sobresalientes del debate en torno a la oficialización de la ortografía académica. Por un lado, sigue en pie la controversia lingüística sobre los criterios que mejor regirían la ortografía española. Los maestros, en su resistencia a la imposición de la norma de la RAE, la critican por privilegiar la etimología y el uso, *olvidándose* de la pronunciación, principio en el se habían basado, además de la reforma ortográfica que planeaban poner en práctica los maestros, los trabajos recientes de la propia corporación con anterioridad a la sanción oficial. Así, Hernando encuentra “sumamente extraño, el que al hablar en el prontuario de los principios en que se funda la ortografía se haya olvidado, ó no querido poner, el de la recta pronunciacion, sentando solo los del orijen y uso, cuando la misma Academia en los prólogos de sus ortografías es la pronunciacion la que pone en primer lugar” (Hernando

1845, 14).

Los maestros siguen defendiendo una “reforma radical y basada toda sobre el principio de que, siendo la escritura la representación fiel de la palabra, deben ser fijos sus signos y exactamente determinados” (Academia Literaria y Científica 1844, 4a). Favorecen la pronunciación porque “habiendo nacido antes el habla que la invención de las letras, es más racional, es más justo que las letras estén sujetas al habla, que no el habla al capricho de las letras” (ibid., 27a). Argumentan que la pronunciación es el criterio más fiable para la codificación de una ortografía fija: “demasiado conocido es que un negro velo cubre el origen de nuestro idioma, que el uso se pierde en un continuo caos y que el único elemento de salvarle, es la fija, la recta y la natural pronunciación” (ibid., 5b).

La racionalidad de la propuesta fonética se opone, defienden los maestros, a las oscuras normas ortográficas de la RAE, basadas en los criterios de la etimología y el uso. La selección de los maestros, por ser más racional, permite rechazar la ortografía tradicional —al tiempo que se deslegitima a sus defensores— en favor de la simplificada: “porque donde hay razón no hay uso, donde hay razón no hay antigüedad, donde hay razón no hay autoridad, no hay Academia, no hay consejo de instrucción pública, no hay gobierno; porque todo esto para serlo debe fundarse en la razón, y los que desconocen la razón, y obran contra ella, no merecen tenerla” (ibid., 28a).

El discurso resistente, como vemos, arremete contra los principios ortográficos defendidos por la RAE, utilizando varios argumentos en su contra, especialmente en lo referente a la etimología. Por ejemplo, hacen hincapié en que el origen se presenta como un criterio inconsistentemente seguido por la RAE: “Si el origen hubiese seguido no

hubiese quitado letras que como la PH y la K, tenían noble significación en la infancia de nuestro idioma” (ibid., 20a). Y se preguntan cómo es posible que la institución defienda en unos casos lo que rechaza en otros similares: “si este cuerpo legal y consumado en el conocimiento de las lenguas todas, todos, ha despreciado el origen de ellas, ¿á qué pues decimos á nosotros, haced lo que no hicimos en razón, y no haced en razón lo que dejamos incompleto?” (ibid.).

Al mismo tiempo que atacan los argumentos de sus opositores, los maestros responden a los razonamientos utilizados en contra de la pronunciación y, por tanto, de la simplificación ortográfica, tales como su ataque a la belleza y el entendimiento de la lengua castellana. Así, Manuel María Tobia, en la ponencia leída durante la sesión pública sobre la reforma ortográfica celebrada por la Academia Literaria y Científica, se opone al criterio de los “sugetos distinguidísimos, y dignos por su instrucción del mayor respeto” que “en el seno de la Academia y fuera de él” se han mostrado contrarios “á la reforma porque creen que con ella pierde el lenguaje, y se menoscaba la hermosura y elegancia de nuestro idioma” (ibid., 15a). Para demostrar que el español no pierde sus cualidades al escribir a la manera simplificada, el secretario de la asociación de maestros lee un pasaje del *Quijote* y al terminar la lectura pregunta a la audiencia: “¿con qué ortografía se halla escrito este papel? Pues es con la nueva: aquí está, y puede verlo quien quiera. ¿Y varía en algo el lenguaje del héroe manchego ó sea del que escribió sus hazañas porque lo hizo con diversa ortografía? No señores: lo mismo suena, significa y entiende escrito con una que con otra” (Academia Literaria y Científica 1844, 15b-16a).

Tampoco están de acuerdo los maestros con que la simplificación ortográfica llevaría a la confusión de lo escrito debido a la proliferación de palabras homónimas

porque contamos con “el contesto, juego, y relacion con las demás palabras” (Hernando 1845, 14). Así lo explica Tobia con detenimiento en su discurso ante la audiencia de la sesión pública de octubre de 1844, para refutar “el más fuerte argumento que ponen los opositores” (Academia Literaria y Científica 1844, 13b):

Si la palabra *Hasta* escrita con H significa una cosa y sin H otra, variando tambien de significado la palabra *Basto* escrita con B de cuando la escribimos con V [...] la palabra *Voz* escrita con V tiene diez y nueve acepciones: otras tantas tiene la palabra *Pie* [...]; y sin embargo, comprendemos perfectamente la significacion de estas voces ya sea que las oigamos á otro, ya que las veamos escritas, por los antecedentes y consecuentes [...] ¿qué diferencia, racional, existe entre unas y otras palabras, para que unas se escriban con unas letras, y otras con otras? (Academia Literaria y Científica 1844, 13b-14a).

El discurso resistente a la imposición de las normas académicas, además, insiste en que la apuesta por la pronunciación es fruto del examen de las anomalías del alfabeto español y no del puro capricho de los maestros, como les achacaba la real orden: “la Academia de nobles profesores de Madrid al establecer su reforma, ecsaminó la actual ortografía y conoció sus muchos defectos [...] analizó las escuelas del uso y el origen y las despreció por confusas y nada verídicas ó fijas” (ibid., 23b). Al igual que en este fragmento, en el discurso de resistencia apreciamos un claro esfuerzo por rebatir las representaciones negativas de los maestros y su reforma que atravesaba el discurso oficializador. Dejando ya al margen las cuestiones lingüísticas, los maestros insistirán en defender no ya la viabilidad del propio sistema reformado, sino la legitimidad de la Academia Literaria y Científica para dar su parecer en cuestiones lingüístico-educativas.

Así, los profesores que asisten a la sesión pública de octubre de 1844 responden en numerosas ocasiones a “la órden circular del ministerio de la Gobernacion fecha 25 de abril último, que nos cubrió de infamia y vilipendio” (ibid., 9b). Por ejemplo, se niegan a

ser representados como un grupo ignorante e irreflexivo:

se ha creído por algunos que los profesores no entendemos una palabra, y que nos hemos lanzado á la reforma por mera ignorancia y capricho. Nosotros los maestros de escuela, hemos estudiado tambien, y no estamos tan atrasados como se supone, y al proponer la reforma ortográfica, lo hemos hecho con profundísimo conocimiento de causa, habiéndola antes pesado en la balanza de la sana lógica, de la autoridad, y del ejemplo, y viendo que todas estas causas se inclinaban á su favor, y los que han obrado por mero capricho, sin entender el espíritu de nuestra reforma, son los preocupados que en la órden de 25 de abril la tachan con los mas negros epitetos (ibid., 38b).

Por otro lado, la audiencia de la sesión pública resalta su patriotismo, calificando a la asociación de maestros como una “academia tan española como amante y celosa del bien é ilustracion de su patria” (ibid., 4a) y a su propósito de simplificar la ortografía como “noble filantrópico y patriótico” (ibid., 40a). Los maestros defienden la reforma, de hecho, como un bien nacional y como una labor patriótica porque entienden que “generalizar sus idiomas, facilitar su inteligencia y ponerlos al alcance de todos, asi nacionales como extranjeros, es un deber de los que en algo tienen el bien, el esplendor, la gloria y la grandeza de su patria” (ibid., 7a).

Resulta curioso que uno de los momentos de mayor exaltación patriótica en esta reunión se produzca cuando uno de los asistentes al acto sugiere el problema que supondría la generalización de la reforma para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ramón Joaquín Domínguez¹³⁰, conocido lexicógrafo y profesor de francés, es la única

¹³⁰ Ramón Joaquín Domínguez es una figura central en la lexicografía del siglo XIX por su *Diccionario nacional ó gran diccionario clásico de la lengua española. El mas completo de los léxicos publicados hasta el día* (1846-1847). Su vasta obra, de carácter enciclopédico por influencia de la lexicografía francesa, realiza una crítica constante al *Diccionario* de la Academia. El lexicógrafo verinense, que murió en las revueltas madrileñas de 1848, fue “una de esas personalidades críticas y nada complacientes de la historia de España” (Esparza Torres 1999, 40), y aprovechó su diccionario para dejar constancia de sus opiniones políticas.

Domínguez era, en general, favorable a las propuestas reformadoras de la Academia Literaria y Científica. En la entrada “Academia” de su diccionario, incluye a esta asociación como una de “las academias mas célebres que existen en el día en España” que “tiene por objeto el cultivar los conocimientos

voz que plantea objeciones a la implementación de la reforma durante la sesión celebrada por la Academia Literaria y Científica. En ella criticó “el obstáculo que se presentará sin duda á todo español que habiendo aprendido la nueva Ortografía trate de aprender francés, [que] se encontrará en esta lengua con una porcion de letras nuevas, necesitará para aprender su sonido muchas reglas, y todo esto le llenará de confusion ademas de hacerle invertir mucho tiempo” (ibid., 33a). Uno de los presentes responde enfatizando su lealtad nacional: “nuestro idioma es propio nuestro: nuestra escritura debe serlo tambien” (ibid., 33a). A lo que Domínguez replica violentamente: “yo no abogo aquí por los franceses, todos ellos me importan poco; á mí quien me importan son los españoles” (ibid.). El lexicógrafo, finalmente, se pliega a los argumentos que le presentan los maestros en favor de la simplificación de la ortografía española: “Me convencen las razones que han dado los señores Preopinantes en apoyo de la reforma. Toda mi dificultad queda vencida con que tengamos los profesores de francés un poquito de paciencia para enseñar las diferencias que hay de esta ortografía á la otra” (ibid., 40b)¹³¹.

relativos á la primera enseñanza con disertaciones y trabajos que publica, y con las reformas que sus individuos, dedicados en gran número al profesorado, plantéan y van introduciendo paulatinamente, con especialidad en la ortografía de nuestro idioma” (Domínguez [1846-47] 1848-49, 22). Quilis Merín (2008) estudia las ideas ortográficas que Domínguez incorpora en su diccionario, explicando su apoyo a la simplificación ortográfica como una provocación a la RAE, lo cual es consistente con el tono general de su obra. Sin embargo, sabiendo que Domínguez estuvo presente en la sesión pública que celebró la Academia Literaria y Científica para discutir los beneficios de la reforma ortográfica, dato que Quilis Merín no tiene en cuenta, esta conclusión resulta insuficiente. Es posible, incluso, que las cuestiones sobre simplificación ortográfica tratadas en su *Diccionario nacional* fuesen añadidas con posterioridad a esa reunión, lo cual no sería del todo descabellado si, como considera Esparza Torres, la obra se compuso muy rápidamente y se extendió hasta casi el momento de su impresión. En todo caso, por la centralidad de su diccionario, merecería la pena considerar un poco más detenidamente su relación con la reforma ortográfica.

¹³¹ La respuesta favorable de Domínguez es utilizada en la sesión de forma estratégica para proclamar el éxito de la reforma. Es el único asistente a la sesión pública que hace uso de la palabra para plantear objeciones a la simplificación y algunos replicantes hacen hincapié en que el lexicógrafo, habiendo pedido la palabra para argumentar en contra de la reforma, cambia de opinión y dice que no se opone a ella, sino que quería debatir algunas dudas sobre los problemas de su implementación. Es el caso, por ejemplo, de Tobia: “Ante todo debo darle gracias [al Señor Domínguez] por haber pedido la palabra en contra, si bien ha manifestado luego que ha hecho uso de ella, que no la había solicitado para oponerse á la reforma con la que estaba conforme y cuya necesidad conocia, y que solo habia sido porque le ocurrian algunas dudas, que deseaba ver desvanecidas” (Academia Literaria y Científica 1844, 35b-36a).

Además de los participantes a la sesión académica, también el opúsculo de Macias responde a las acusaciones desde el gobierno, utilizando diferentes estrategias de oposición a las representaciones promovidas por el discurso dominante. El autor acude, por ejemplo, al argumento de autoridad para apoyar la propuesta simplificadora y contrarrestar la imagen de sus defensores como ignorantes:

Nosotros, los IGNORANTES partidarios del IGNORANTE Gonzalo Correas, del IGNORANTE Bartolomé Jimenez Paton, del IGNORANTE Mateo Aleman, del IGNORANTE Antonio Bordázar, del IGNORANTE Sanchez Montero, del IGNORANTE Gonzales Valdés, de los IGNORANTES JESUITAS, Terreros y Larramendi, del IGNORANTE Lopez Tamarid, del IGNORANTE Covarrubias, del IGNORANTE Feijoo, y para acabar de una vez, de todos los antiguos partidarios de la reforma ortográfica (Macias 1846, 8).

La obra de Macias rechaza también que la norma simplificada sea considerada la causante de la caótica situación ortográfica reinante: “nuestra reforma no es en manera alguna la que motiva el mal, puesto que éste existe, cuando ella aun no há nacido” (ibid., 26). En esta línea el autor se queja de que el discurso dominante haya presentado a los maestros reformadores como los responsables del caos ortográfico:

Véase pues claramente con cuan poca razon se nos acusa de anarquistas ortográficos, cuando en la realidad á extinguir la anarquía y no el buen orden (caso de que buen orden pueda ser el mal uso que hoy se invoca) es á lo que camina nuestra empresa, y el fin único y solo ácia que se dirigen constantemente nuestros comunes esfuerzos (ibid., 27).

La aceptación de una única norma ortográfica no se cuestiona y, de hecho, hemos venido observando que la homogeneidad ortográfica era uno de los objetivos de la

Durante la sesión se enfatiza también que nadie había hablado en contra de la reforma del alfabeto, ni siquiera los que habían solicitado el turno de palabra para hacerlo, lo que lleva a los organizadores a afirmar el rotundo triunfo de la propuesta reformista de la Academia Literaria y Científica: “dos ó tres señores del lado opuesto pidieron la palabra en contra. Ahora no la usan, parece que se han marchado y esto prueba mucho a favor de la causa que defendemos, porque demuestra les han convencido las razones en que apoyamos nuestra reforma” (ibid., 29b). De hecho, así concluye una de las últimas intervenciones del acto: “abandonado el campo de la discusion, por los que han pedido la palabra en contra, es evidente que la razon está de parte de los que han hablado en pro, y por consiguiente justificada la Academia en la publicacion de la reforma de nuestra ortografia” (ibid., 40a).

propuesta simplificadora. Macias, una vez más, recuerda que en este punto los maestros coinciden con la opinión del gobierno al anotar favorablemente la opinión del autor al que glosa en su obra, Joaquín Avendaño, quien asegura que “la ortografía buena ó mala debe ser una para todos” (ibid., 13). Macias advierte: “Esa es cabalmente nuestra misma opinión, señor Avendaño, esa cabalmente, y no otra, es nuestra doctrina” (ibid.).

Conviene enfatizar que los dos polos enfrentados del debate coinciden en proponer una única norma ortográfica mínimamente variable y en presentarla como una necesidad nacional, pues se entiende que la nación no podría operar competitivamente si careciese de un sistema lingüístico homogéneo. Las coincidencias, no obstante, se disipan cuando nos enfrentamos a las normas concretas que cada grupo selecciona para servir de sistema nacional. Por un lado, mientras la Academia Literaria y Científica aboga por un sistema simplificado que contribuiría a masificar la educación entre las masas populares, las reales órdenes prefieren “las ventajas de una ortografía fija, uniforme y comprendida por todos a las de una representación más exacta de la palabra” (citado en Villalaín Benito 1997, 99). Por otro lado, mientras el gobierno privilegiaba a la RAE “como la corporación más autorizada para dar su fallo en la materia” (ibid., 101), los maestros se proponen como el cuerpo más indicado para tomar decisiones que afectan a la estandarización de la norma lingüística en el terreno educativo, basando su legitimidad en dos pilares fundamentales: por un lado, los maestros se sirven de su experiencia en el campo de la enseñanza de primeras letras para argumentar sobre los beneficios pedagógicos de la nueva ortografía; por otro, rechazan la imposición desde el gobierno del uso obligatorio y exclusivo de la ortografía de la RAE por considerarla un acto autoritario impropio de la nación liberal que se pretendía construir.

En primer lugar, pues, los maestros se sirven de su experiencia en el campo de la enseñanza como fuente inagotable de razones a favor de una reforma ortográfica que surge “después de mil fatigas é incomodidades, que solo puede apreciar debidamente el que está dedicado á la enseñanza” (Academia Literaria y Científica 1844, 12a-b). El argumento pedagógico se reproduce incluso fuera del seno de la asociación madrileña. Así, el maestro y frenólogo catalán Cubí i Soler, ocho años más tarde, aún proponía la simplificación ortográfica como el mejor medio para el avance de la alfabetización: “Deséchense estos lunares de nuestra ortografía, hágase de todo punto fonético nuestro alfabeto, como yo propongo i hace treinta años que no me canso de proponer, i se reducirá a una sexta parte el tiempo que ahora se necesita para aprender a leer i escribir correctamente” (1852, 34).

No obstante, la práctica docente se esgrime también, y fundamentalmente, como arma legitimadora de la Academia Literaria y Científica en su acción por la reforma. Hernando, por ejemplo, en su impugnación del *Prontuario* autoriza “sus convicciones” porque las respalda “la práctica de treinta y tres años de I^a enseñanza, y particularmente de la lectura, ortografía y escritura” (1845, 2). Son los maestros, dice, “los que tocan y palpan las dificultades que producen en la enseñanza las anomalías que contienen varias letras de nuestro alfabeto” (ibid., 4) y, por tanto, los que mejor comprenden la necesidad de reformarlo: “¿Y esto es fácil que lo sepa, lo entienda, y lo vea así el gobierno? No señor, porque no lo practica. ¿Y el consejo de instrucción pública? Tampoco, por la misma razón. ¿Y la Academia de la lengua española? Tampoco, á no ser que alguno ó algunos de sus vocales hayan practicado la enseñanza” (ibid., 21).

Hernando critica la labor de la RAE en el *Prontuario* por “haber vuelto á revocar

muchas de las reformas, que con el mayor conocimiento, acierto y tino hizo la misma cuarenta años ha en sus diccionarios y ortografías” (ibid., 2). Su obra, sin embargo, no cuestiona la capacidad de la RAE en materia lingüística, aunque sí su jurisdicción en el ámbito de la enseñanza porque “no es lo mismo saber las cosas para si, que para enseñarlas ó trasplantarlas, digámoslo así, á sus semejantes” (ibid., 4):

¿por qué el enseñador de muchos años (sea en el ramo ó materia que fuere) no ha de saber con mas facilidad escoger lo esencial de lo supérfluo, lo bueno de lo malo, y lo regular de lo irregular, mejor que los instruidos solo en la parte de teoría por mas estensa y bien comprendida que esta sea? Luego los compendios hechos por los profesores no pueden desmerecer al hecho por la Academia, por mas ilustracion que ésta tenga, la que no se niega; pero ver las anomalías de nuestro alfabeto, y de consiguiente de nuestra ortografía, de la misma manera que los enseñadores, sí se niega (ibid.).

Hernando recurre también, además de a su experiencia como maestro de primeras letras, a su labor como impresor para justificar la reforma del alfabeto, pues los errores ortográficos afectan también a “personas bien eruditas, como se patentiza cuando dan sus primeras obras á la prensa. ¡Bonitas saldrian algunas si se imprimiesen con la prosodia y ortografía con que presentan los orijinales!” (ibid., 5). El autor, finalmente, sentencia la separación de campos de acción lingüística de los diferentes grupos que confluyen en el debate recurriendo a los refranes “tan vulgares, como ciertos, de *Pastelero á tus pasteles. Zapatero á tus zapatos, y mas sabe el necio en su casa, que el cuerdo en la ajena*” (ibid., 21-22, énfasis en el original).

Para insistir en su legitimidad, el opúsculo de Hernando incluye varios textos de apoyo a la Academia Literaria y Científica y su reforma, de autores como Fileto Vidal, Felipe Antonio Macias o José Antonio Azpiazu. Este último anima a los profesores a continuar su labor, al tiempo que los representa como un organismo más propicio para

llevar a cabo la fijación ortográfica que las entidades oficiales: “La Academia de maestros no debe retroceder de su intento, en ella hay sujetos mas doctos que en el consejo sobre la materia” (ibid., 29). En todos los textos que inserta Hernando, la cuestión de las mejoras en la enseñanza es clave para la defensa de la ortografía simplificada, en ocasiones, incluso, entendida de nuevo como un deber nacional. En el siguiente fragmento de Fileto Vidal, por ejemplo, la masificación de la enseñanza se valora como el principal beneficio que la reforma traería a la nación:

de ella naceria facilidad y uniformidad en la correcta escritura, economia y velocidad en las impresiones, y sobre todo, prontitud y facilidad en la instruccion primaria, de que tanto necesita la España para su civilizacion, pues para cada doce moradores, apenas hay dos que sepan leer y escribir. Y siendo cierto que en vano se esperan adelantos en su civilizacion y cultura, mientras no se propaguen estos primeros rudimentos del saber, es claro que debe adoptarse todo aquello que contribuya á tan interesante fin. Para facilitar pues la enseñanza de primeras letras, el medio mas eficaz, mas barato, y mas sencillo es, el reformar y simplificar la ortografía (ibid., 26).

El enorme esfuerzo discursivo de legitimación que realizan los miembros de la Academia Literaria y Científica se debe a que los propios maestros son conscientes de su débil posición de autoridad en el campo de la discusión lingüística: “Acaso en fin; los amantes de que toda reforma se deba á las Academias de la lengua, nos rechacen como invasores de estos legítimos cuerpos” (Academia Literaria y Científica 1844, 24a). Autores muy favorables a la simplificación, como Pradel y Alarcón o Cubí i Soler, reconocen, como temían los maestros, los privilegios de la RAE para llevarla a cabo. El primero —que entiende la reforma de la ortografía como una “obra verdaderamente grande” que “mirada bajo todo aspecto religioso y político, proporciona inmensos bienes á la Sociedad” (Pradel y Alarcón 1845, 15-16)— defenderá “que á la real Academia le están confiadas, como un sagrado depósito, las prendas y joyas de la lengua castellana”

(ibid., 4). La RAE, en virtud de su labor como guardiana de la pureza de la lengua española, “se ve obligada á no ceder el campo á los que pretenden reformarle *su alfabeto*, por mas ventajas que ofrezca el descartarle de sus letras innecesarias, y el de fijar un sonido solo á cada una de la anómalas” (ibid., énfasis mío). Pradel y Alacón, pues, considera que la norma lingüística es propiedad exclusiva de la RAE, lo que lo lleva a rechazar la intromisión de los maestros en su celebración de “la sesion pública [...] para demostrar las ventajas que ofrece la reforma de la ortografía” y su publicación de “la impugnacion razonada en contra del citado prontuario escrita y publicada por D. Victoriano Hernando” (ibid., 3-4).

Incluso Cubí i Soler —uno de los partidarios más acérrimos de la implementación de las “pocas modificaciones que necesita [la ortografía] para hacerla de todo punto filosófica” (1852, 1)— recurre continuamente a la autoridad de la RAE para legitimar la reforma. Por un lado, presenta la evolución de la tarea ortográfica de la corporación hasta 1826, fecha en la que la RAE incorpora las últimas reformas ortográficas, como un camino hacia la simplificación: “En fin no hai mas sino comparar las nueve ediciones que desde 1726 hasta 1826 ha hecho la Academia de su tratado de ortografía, para convencerse de que todos los cambios hechos han sido para ir perfeccionando nuestro alfabeto según el principio de pronunciacion que el USO ha admitido” (ibid., 23). Por otro lado, es cierto que Cubí i Soler valora el esfuerzo de “los hombres verdaderamente benévolos, doctos i enérgicos que en 1843 formaron la Academia Literaria i Científica de Madrid”, elogiándolos por haberse convertido en “los españoles que mas han activado la reforma, los que merecerán la mayor gratitud de las jeneraciones venideras por el tiempo i trabajo que se les ahorrará, en adquirir uno de los mas preciosos dones de la vida que lo

es el saber leer i escribir” (ibid., 37). Sin embargo, en su obra también acusa a los maestros, aunque veladamente, de haber actuado con precipitación y, por tanto, de ser los responsables de la oficialización y el estancamiento de la ortografía académica: “Si esto [haber preparado el terreno] se hubiese hecho, acaso no habría existido, ni en concepción siquiera, la Real orden de 24 de abril de 1844 prohibiendo que se enseñe en las escuelas otra ortografía que no sea la aprobada por la Real Academia; o, lo que es lo mismo, la que está en uso general” (ibid., 7). Finalmente, a lo largo de todo el texto Cubí i Soler insiste en que la labor de quienes están a favor de la reforma debe supeditarse a la ratificación de la RAE; así se reitera esta idea en el final de su obra: “Levanten la voz con respeto hácia lo pasado, veneracion para lo presente, i esperanza por lo futuro, los que ven la reforma ortográfica bajo el aspecto que yo la veo, *i la Real Academia Española no tardará mucho a ponerse al frente de la reformacion, como siempre lo ha hecho, dándole el sello de su tan deseada sancion*” (ibid., 40, énfasis mío).

Como hemos visto, una de las estrategias que han seguido los maestros para responder a estos argumentos en favor de la RAE y posicionarse como un cuerpo legítimo en el campo de la normativa lingüística ha sido desplazar el debate al terreno educativo, acreditándose en base a su experiencia docente y a las ventajas pedagógicas de su reforma: “nosotros que dejamos tambien legitimados los derechos con que venimos aqui solo, y aun en demasia humildes, responderemos con Aristoteles *‘Veniant meliora, santificeturque inventio’*. Lo bueno os presentamos, bendecidlo” (Academia Literaria y Científica 1844, 24a).

Junto con esta estrategia, encontramos en los documentos un buen número de ataques al gobierno motivados por el hecho de que la real orden se había impuesto sin

posibilidad de diálogo. Los maestros utilizan la obligatoriedad incuestionable del mandato real para deslegitimar la oficialización de la norma académica. Felipe Antonio Macias, por ejemplo, denuncia el abuso de autoridad que resulta del documento legal, como impropio de un gobierno “verdaderamente ilustrado”:

Nosotros ignorábamos de todo punto, hasta la fecha de tal decreto, que en las cuestiones puramente académicas, tuviesen los ministros de la corona voz deliberativa, como tales, y mucho mas aun que su ilustracion les permitiese usar de racionios *ad-terrorem* con los opositores de sus doctrinas literarias; por el contrario, creíamos y creemos, que la discusion pública ilustra y esclarece las cuestiones mas árduas, y que todo gobierno *verdaderamente ilustrado*, debe en vez de ahogarlas, *patrocinarlas*, *autorizarlas*, *legitimarlas* y en multitud de casos *promoverlas* [...] ¿Dónde están los escritos? ¿dónde las discusiones en que asi la academia de la lengua, como el consejo de instruccion pública han probado á la faz de la nacion la fuerza de sus razones? (1846, 13, énfasis en el original).

Manuel Maria Tobia, en la sesión pública celebrada por la Academia Literaria y Científica, insiste en este argumento y declara que los maestros se hallaban dispuestos “á patentizar al mundo entero la injusticia con que se nos trata castigándonos sin oírnos, y despojándonos de lo que el hombre pundonoroso aprecia mas que la vida” (Academia Literaria y Científica 1844, 9b-10a). Tobia califica la oficialización como una acción autoritaria e ilegal, al plantear lo difícil que resultará poner en práctica la reforma de la ortografía “cuando el gobierno acaba de prohibir á los maestros que la enseñen bajo una pena terrible, sin embargo de que semejante mandato se halla en abierta oposicion con las leyes ó reglamentos que nos rijen” (ibid., 16b). El secretario de la Academia Literaria y Científica concluye su intervención inicial en el debate preguntándose por qué se oponen algunos a la reforma y sus valedores: “¿Se creerá acaso, que lo hacen mirando por el bien comun de los pueblos, ó por el buen nombre de su patria?” (ibid., 17b). Y él mismo responde: “Pues es todo lo contrario señores: un refinado *egoismo*, un escesivo *amor*

propio, no los deja llevar con paciencia que el hombre menos instruido y el niño mas pequeñuelo [...] escriban con una ortografía tan correcta como ellos, que les ha costado tanto trabajo aprender” (ibid., énfasis mío).

Felipe Antonio Macias insiste en este razonamiento, representando a los enemigos de la reforma de la siguiente manera:

SABIOS EN FÁRFARA; PEDANTES ORGULLOSOS Y ENGREIDOS, *son hoy, han sido siempre, los enemigos únicos de la reforma que nos ocupa; FATUOS, que persuadiéndose elevados, mil ó mas codos sobre el nivel del pueblo, en el hecho tan solo de saber escribir ortográficamente algunas pocas líneas, temen que la reforma les arrebatte de un solo golpe, la tonti-vana superioridad é importancia que la ignorancia vulgar les concede, y á cuya lastimosa y triste sombra, se portu-finchan y pavonean* (1846, 14).

En esta representación negativa de los opositores a la reforma, los maestros llegan incluso a acusar a los defensores de la ortografía tradicional de un interés por mantener al pueblo en la ignorancia. Así lo hace, por ejemplo, Ortiz de Zúñiga, utilizando como blanco de la crítica al autor que glosa en su obra, Pedro Martínez: “Muy mal me huele, señor don Pedro, eso de hacer cada vez mas difícil la instrucción de las masas populares; muy mal, esos pretextos vanos y especiosos que al efecto se invocan” (1844, 24).

También Felipe Antonio Macias recurre a esta acusación para descalificar a su rival, Joaquín Avendaño, quien, al oponerse a la simplificación ortográfica, pretendía, según Macias, impedir la instrucción del pueblo y mantener, con la diferenciación educativa, las marcas sociales:

lo que en realidad quiere, es *que la perfeccion ortográfica sea propiedad exclusiva del corto número á cuyo alcance se halla. Luego por consecuencia natural y clarísima, tener sumido al pueblo miserable en ignorancia perpetua, ö cuando menos forzarle á cometer en sus escritos inexactitudes sin fin, que le rebajen é incapaciten, ö que [...] acuse desde luego la educacion de cada individuo, es el real y positivo objeto de V.* (1846,13-14, énfasis en el original).

Al hilo de este contraataque de los maestros a la resistencia ante la simplificación y reforma de la ortografía, el debate en la reunión celebrada por la Academia Literaria y Científica se acalora y algunos miembros llegan, incluso, a proferir acusaciones directas a los poderes establecidos y llamadas a la movilización social: “unámonos ya, señores. Unámonos; que aun es hora, para hacer frente á la preocupacion, y aun al poder, cuando holle nuestros derechos ó ultraje nuestro honor: ¡Demos por último, muestras de ser hombres!” (Academia Literaria y Científica 1844, 17a). El presidente de la Academia se ve obligado a llamar al orden a uno de los asistentes, el señor Bona, quien, para evitar el progreso de la real orden, propone “recordarles [a las masas ignorantes] que cuando los Gobiernos hablan, no siempre tienen razon [...] y que muchas veces por desgracia ponen preceptos restrictivos á lo bueno y á lo mejor confesado por ellos mismos, de lo cual nace su descredito y las frecuentes revoluciones por las cuales vamos atravesando” (ibid., 30b). En esta línea, el mismo orador llega a justificar esas revueltas contra un gobierno que califica de despótico:

la confusion y el desorden están de parte de los agentes del despotismo siempre dispuestos á contrariar todo lo bueno sin reparar en que asi provocan las revoluciones que ellos tanto condenan. El pueblo que está contento no se subleva; y el mejor medio de que esté contento es el de dejarle en libertad para que se procure su instruccion, el egercicio de todos sus derechos y su bien estar por todos los medios posibles (ibid., 31a).

El debate, como vemos, ha adquirido un tono politizado y tanto en los discursos a favor de la reforma como en los opuestas a ella se filtran abundantes referencias políticas —como *anarquistas*, *oligarcas* o *déspotas*— que proyectan representaciones negativas del grupo que sostiene opiniones contrarias a las propias. Esas imágenes, construidas discursivamente, están social y políticamente determinadas, por lo que, en el trasfondo de

esta batalla librada en el terreno lingüístico, advertimos diferentes conceptualizaciones de la nación liberal que se estaba proyectando en el reinado de Isabel II¹³². Felipe Antonio Macias resume, desde su punto de vista, la lucha que los maestros libran contra el gobierno de la siguiente manera: “la *razon* y la *pedantería* habrán estado siempre en continua lucha: ésta por conservar mañosamente el *ruin monopolio* de la correcta escritura, á espensas de las clases populares, y aquella, por establecer su benéfico imperio, sobre las odiosas ruinas de la ortografía *oligárquica*” (1846, 15, énfasis en el original).

Tal como hemos enfatizado en estas páginas, la asociación de maestros y los órganos estatales entran en el debate con dos objetivos comunes: la fijación ortográfica y el establecimiento de una institución autorizada para implementarla. El análisis de los discursos desplegados a favor y en contra de la oficialización de la ortografía de la RAE demuestra que la discrepancia lingüística es sólo una de las motivaciones del intenso debate que siguió a la real orden de 1844. Otros fundamentos, más significativos para el análisis que me he propuesto, son los intereses políticos —y económicos¹³³— de los

¹³² Molero Pintado (1994, 51), en su presentación del modo en que se llevaban a cabo sus sesiones y debates públicos, insinúa que la Academia Literaria y Científica tenía “extrañas relaciones [...] con el socialismo utópico”. No podemos afirmarlo, pero el corporativismo característico de la asociación de maestros y la insistencia en expandir la educación popular rebelan intereses comunes con los de ese movimiento político que estaba calando en España por las mismas fechas en que se produce el debate ortográfico (Elorza 1970; Gil Novales 1979).

¹³³ Aunque no me detengo aquí en un análisis de las motivaciones económicas del debate, creo que son de gran importancia si tenemos en cuenta que el mercado del libro producía muchos beneficios para editores que, como Victoriano Hernando, por ejemplo, se habían especializado en publicaciones de tipo educativo. Para la RAE, la importancia del suplemento económico reportado por la venta de las múltiples ediciones del *Prontuario*, texto único y obligatorio, tampoco era desdeñable. El precio del *Prontuario* se estableció en tres reales en la sesión académica de 21 de noviembre de 1844, cuando también “se mando que á los que compren un numero de ejemplares que pase de ciento se les haga un 8% de rebaja”, descuento que “se acordó suspender hasta nueva determinación” en la siguiente reunión de 28 de noviembre de 1844. La inyección de capital proveniente de los manuales dedicados a la enseñanza —especialmente cuando al *Prontuario* se suman el *Epítome* y el *Compendio de la gramática castellana* como textos oficiales— llega en una de las peores crisis financieras por las que atravesó la corporación, permitiéndole revitalizar sus actividades y proyectos de edición de otras obras, fundamentalmente literarias, como veremos en el capítulo cuatro (Fries 1989, 86).

participantes en este debate público, cuyos discursos reflejan sus aspiraciones en la pugna por la acumulación de capital lingüístico en el mercado educativo.

Por un lado, la Academia Literaria y Científica intentaba retener el control de parte del mercado educativo, oponiéndose a la oficialización de la ortografía de la RAE y llevando el debate a la esfera pública en sus encuentros y publicaciones. Por otro lado, el poder central se servía de los, cada vez más eficaces y extendidos, aparatos del Estado, así como del poder, tanto simbólico como legal, de sus instituciones para imponer las normas ortográficas académicas.

Este debate sobre estandarización lingüística en el marco de la educación es un reflejo concreto de los conflictos provocados por la reorganización del sistema de instrucción pública a raíz de su centralización y nacionalización, procesos que, como vimos en el capítulo anterior, habían sido proyectados desde principios del siglo XIX, emprendidos por las Cortes de Cádiz, establecidos en el Reglamento de educación de 1821 y culminados, al menos en sus aspectos legales y burocráticos, en la Ley Moyano de 1857 (Ministerio de Educación 1985; Puellas Benítez 1985, 1997; Ruiz Berrio 1989). El Estado juega un papel cada vez más decisivo y, en su monopolización sobre el sistema educativo público, arrincona a instituciones independientes que, como la Academia Literaria y Científica, habían ocupado hasta entonces el espacio educativo que la Iglesia no controlaba.

La asociación de maestros, en esta década de 1840, se había propuesto disputarle a las instituciones gubernamentales el control de varios espacios en el ámbito de la educación, puesto que “aspiraba a tener el monopolio de la enseñanza pública de la Corte” (Gómez Rodríguez de Castro, 1983: 50). Vimos, por ejemplo, que uno de los

objetivos señalados por el reglamento de la Academia Literaria y Científica de 1843 era la creación de una sociedad de socorros para auxiliar a sus miembros y que ésta fue más exitosa que la sociedad de las mismas características creada por iniciativa estatal apenas tres años antes. En la misma línea podemos leer la batalla que la asociación madrileña, encargada de la formación y perfeccionamiento de los maestros, libró contra la expansión de la Escuela Normal de Madrid, creada en 1839 por iniciativa de Antonio Gil de Zárate y Pablo Montesino¹³⁴. Para Molero Pintado, de hecho, la reorganización academicista que da lugar a la inauguración de la Academia Literaria y Científica en 1840, responde a que “el movimiento en favor de las Escuelas Normales estaba en su punto álgido, y esto representaba un conflicto de competencias o compartimiento de funciones con respecto a la formación del Magisterio” (Molero Pintado 1994, 39).

El debate ortográfico que he analizado en este capítulo tiene lugar, pues, en medio de esta pugna y reorganización del sistema de instrucción pública, en vista de lo cual se entiende mejor la insistencia de los maestros por mantener una separación tajante entre los terrenos lingüístico y educativo, así como su reiterada apelación a la experiencia en el ámbito docente como estrategias para defender su posición en el mercado.

El éxito de la RAE en este debate responde no exclusiva, ni principalmente, a su condición de institución autorizada en materia lingüística, sino sobre todo al estatus político privilegiado de sus miembros, especialmente en los órganos educativos estatales. La presencia en el gobierno de Martínez de la Rosa, director de la RAE de 1839 a 1862 y autor de la “Advertencia” del *Prontuario* que oficializa la reina en 1844, es sólo una

¹³⁴ *El educador* da muestras de esta pugna por el control de los espacios de formación del profesorado incluyendo en varios de sus números artículos remitidos en contra de la decisión del Ayuntamiento de Ocaña de requerir el estudio en una Normal para acceder a un puesto vacante de profesor en dicho pueblo. Para una descripción de la resistencia que la Academia Literaria y Científica intentó imponer al avance de las Escuelas Normales, véase Molero Pintado (1994, 39-47).

muestra de las relaciones entre el poder estatal y la RAE. Otros dos ejemplos de esa imbricación, incluso más interesantes para el estudio de la oficialización de la ortografía académica, son el cargo de máxima responsabilidad en la Dirección General de Instrucción Pública ostentado por Antonio Gil de Zárate y la presencia de varios miembros de la institución literaria en el Consejo de Instrucción Pública creado en 1843 para controlar el sistema de enseñanza estatal, tema al que volveré en el capítulo correspondiente a la oficialización de la gramática académica. Recordemos ahora solamente que, a pesar de que los recuentos actuales en las historias de la ortografía del español y la propia *Ortografía* académica de 1999 han presentado la oficialización como una sanción que parte de Isabel II, la propuesta de oficialización de la ortografía de la RAE no surgió de la reina, sino de este Consejo de Instrucción Pública, dependiente de la Dirección General que presidía Gil de Zárate y entre cuyos miembros encontramos a destacados académicos.

En este capítulo hemos reconstruido el momento en que, por primera vez en España, se oficializó el sistema ortográfico de la RAE y a partir del cual la lengua se convirtió en “cosa de Estado” (Rosenblat 1951, CXXIV). Volveremos a esta idea en los capítulos siguientes, en los que pretendo demostrar que el debate en torno a la oficialización de la ortografía académica, ciertamente una de las controversias lingüísticas más destacadas del siglo XIX, no fue un debate aislado, sino que se inserta en los discutidos procesos de estandarización —que trascienden el ámbito español, puesto que se producen a ambos lados del Atlántico— en un periodo en el que la lengua estándar se convirtió en un objeto esencial para la configuración de la realidad nacional.

El análisis ha evidenciado el carácter eminentemente político del debate

ideológico-lingüístico que se generó en torno a la oficialización y ha penetrado a fondo en ese momento clave para la fijación de la norma ortográfica estándar, mostrando que la consagración del sistema ortográfico que con pocas modificaciones ha llegado a nosotros, respondió no a un proceso estrictamente lingüístico, sino a la compleja interacción entre prácticas lingüísticas e instituciones sociales y políticas. Al aproximarnos al estudio de esos discursos desde una perspectiva crítica y política, descubrimos que la ortografía, más allá de lo lingüístico, es “an area of extremely interesting problems, in which the concerns of pure linguistics combined with social, pedagogical, literary, cultural, economic, governmental, national and finally emotional considerations, each fastened to the question of orthography by some kind invisible hook” (Sebba 2007, 6)¹³⁵. Los objetivos de este capítulo han sido, por un lado, estudiar la interacción entre cuestiones lingüísticas, socio-políticas y nacionales en el debate ortográfico que se generó en torno a la oficialización de la norma académica, y por otro, visibilizar el “invisible hook” con que la ortografía atraía a los miembros de la Academia Literaria y Científica, de la RAE y del gobierno, en su lucha por la autoridad en materia lingüística y educativa.

¹³⁵ Sebba toma esta cita del escritor y traductor Tadeusz Boy-Zelenski, quien se refería específicamente a las reformas ortográficas del polaco de la década de 1930.

Capítulo 3

Bello y Sarmiento. La norma lingüística americana

En este capítulo se construye un diálogo entre los procesos de estandarización en España a mediados del siglo XIX y los que simultáneamente desarrollaban una norma lingüística americana. Me centraré en la contribución de Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento a la codificación de la lengua española en Chile en las décadas centrales del siglo, un momento de emancipación cultural y de intensa construcción nacional por parte de la ex colonia española. El aporte de estas páginas a la extensa y detallada bibliografía sobre el papel de la lengua en la construcción nacional chilena reside en el intento de establecer puentes entre los procesos y debates en torno a la codificación de la lengua española que tienen lugar a ambos lados del Atlántico, tanto en lo relativo a cuestiones ortográficas, como en lo que toca a la codificación gramatical.

Al igual que en el caso español, también en el chileno se recurre a la configuración de una lengua estándar como una necesidad de la nación y se hace intervenir a los aparatos del Estado para la imposición de la norma decretada como estándar nacional. También aquí, la ligazón entre el proceso estandarizador y el sistema educativo, así como la responsabilidad de los principales promotores de la norma estándar en los órganos gubernamentales de la instrucción pública chilena, serán asuntos centrales en la promoción de la norma lingüística sancionada y en la defensa de una norma adaptada a los intereses de los Estados americanos.

En el capítulo anterior nos servimos del amplio marco de los procesos de construcción nacional para leer el debate ortográfico madrileño, por un lado, como la oposición de grupos que provenían de diferentes tradiciones políticas y proponían

diferentes modelos de nación, y por otro, como estrategias de los participantes en el debate por ganar o retener el poder y la capacidad de toma de decisiones en el mercado educativo que la centralización política española mantenía en continua transformación. También en el caso chileno estudiaremos un debate lingüístico en torno a la estandarización ortográfica que refleja diferentes idearios nacionales propuestos para las naciones americanas en construcción, así como el posicionamiento de los intelectuales americanos en el campo cultural chileno. Entenderemos así las polémicas literarias y lingüísticas entre Andrés Bello y Domingo F. Sarmiento, analizando concretamente su diferente concepción de la reforma ortográfica, como un medio de alcanzar o mantener un lugar privilegiado en la esfera pública y el espacio literario chileno, en el que ambos intelectuales ocupaban un lugar destacado pero que, de alguna manera, les era ajeno por razones de nacimiento.

Al hilo de la descripción de ese debate ortográfico, presentaré algunas coincidencias entre las propuestas simplificadoras y los argumentos en que éstas se fundan en ambas orillas del Atlántico y apuntaré algunas conexiones concretas entre los participantes en los respectivos debates ortográficos. Para ello me retrotraeré a la estancia londinense de Bello donde el gramático venezolano, en un ambiente de encuentro con exiliados españoles y americanos, se ocupa por primera vez de cuestiones de simplificación ortográfica de la norma americana. Después me centraré en el debate en torno a la ortografía chilena en la década de los cuarenta donde, además de conexiones teóricas importantes con la reforma de los maestros madrileños, encontramos que Sarmiento da noticia en un periódico chileno de las medidas simplificadoras propuestas por la Academia Literaria y Científica de Madrid con la intención de reavivar el debate

sobre la ortografía en la prensa chilena y, quizá, de presionar una respuesta favorable a la simplificación por parte de la Universidad de Chile. Finalmente describiré el interés del argentino por la ortografía cuando en 1846 visita Madrid, mientras viajaba como enviado del gobierno de Chile para estudiar los sistemas de enseñanza norteamericano y europeos. En España Sarmiento trata la cuestión de la reforma con algunos de los miembros más destacados de la RAE y publica un largo artículo de prensa para dar cuenta de la reforma que se había llevado a cabo en Chile.

En la última parte del capítulo planteo que la publicación de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) y del *Compendio de la gramática castellana escrito para el uso de las escuelas* (1851), ambos trabajos de Andrés Bello, pudieron ser un impulso para la concienzuda labor gramatical de la RAE en España en la primera mitad de la década de los cincuenta, que culminó con la oficialización de su *Gramática de la lengua castellana* en 1854 y con la publicación, tres años más tarde, del *Epítome* y el *Compendio* para servir de textos únicos en el sistema educativo español.

La estandarización que se estaba llevando a cabo en Chile, fundamentalmente gracias a la labor de Bello, pudo leerse como un desafío a la hegemonía cultural y lingüística española, si no ya sobre las repúblicas americanas, al menos sí sobre la lengua que las unía a la antigua metrópoli. Así, es posible que algunos sectores de la intelectualidad española concibieran la soberanía americana en sus procesos alternativos de institucionalización e instrumentalización de la lengua como una batalla más perdida en favor de la emancipación cultural de las nuevas naciones americanas, que tanto Bello como Sarmiento intentaban, si no ya como un intento consciente de segregación completa

de España, como abiertamente pretendía el argentino.

3.1. La batalla del idioma y las relaciones hispánicas transatlánticas a mediados del XIX

Es precisamente la importancia de las relaciones entre España y América en cuestiones sobre la lengua lo que me lleva a asentar las siguientes páginas en la idea de que los esfuerzos estandarizadores a ambos lados del Atlántico responden a lo que Rama denominó “la batalla del idioma” (1982, 115-59), y que Del Valle y Gabriel-Stheeman describieron como el conflicto que se deriva de dos proyectos de construcción nacional enfrentados (2004d, 27-28):

Para los intelectuales latinoamericanos involucrados en el proceso de desarrollo nacional, controlar la lengua (su selección, elaboración, codificación) y establecer y propagar su valor simbólico (aceptación) eran consecuencias naturales de la independencia. Para los intelectuales involucrados en la creación de la España moderna, retener el control sobre aquellos mismos procesos se hacía necesario para demostrar la viabilidad de España como nación (ibid., 27).

En la primera mitad del siglo XIX, debido a la presencia cultural de raíz española en América y a la necesidad de plantear políticas culturales y lingüísticas específicas para las repúblicas emancipadas, “la primera generación de intelectuales americanos se plantean los problemas del idioma en términos polémicos con España, procurando soluciones locales, autónomas, propias a las incitaciones o desafíos prácticos de la realidad cotidiana” (Rama 1982, 117-18). Tanto Bello como Sarmiento se enfrentan a esos desafíos para el progreso de la educación americana y plantean, aunque desde presupuestos muy distantes, soluciones locales en la codificación ortográfica —y también gramatical en el caso de Bello— para contribuir a la “civilización” de América. Sarmiento perseguirá una ruptura radical de España, a la que considera una nación

atrasada sin modelos literarios para las jóvenes naciones americanas¹³⁶. Bello, sin embargo, se enfrentará a los problemas lingüísticos sin desprestigiar a las instituciones españolas, pero ofreciendo soluciones que conllevan la gestión americana de la lengua y, de hecho, la ruptura con las instituciones y normas españolas.

Ninguno de los dos le niega a España, ni siquiera Sarmiento, su “calidad de Madre Patria, de solar de las raíces de la cultura iberoamericana” (ibid., 15), una idea que la política oficial española promoverá como alternativa a los vínculos políticos una vez independizadas las colonias americanas:

Spanish reaction to the definitive separation of the American colonies, though delayed until the mid-1830's, was the key to the emergence of the Pan-Hispanic spirit. The decline of trans-Atlantic commerce, the pinch of economic depression, and the realization that the former possessions were irrevocably lost to the empire, brought the decision to recognize the independence of the young republics. The resulting movement for reconciliation, which had as an immediate goal the inauguration of diplomatic relations, aimed ultimately at the creation of a fraternal coalition of Spanish-speaking countries. Spaniards who favored Hispanic cordiality cherished the hope that commercial and cultural bonds would reunite the territories that had once been held together by political ties of empire (Van Aken 1959, 115).

La emergencia del espíritu panhispánico, “a conscious expression of the persistence of the idea of the empire” (ibid., vii), que Van Aken estudia desde la perspectiva española, sirve los propósitos de mantener la presencia de la antigua metrópoli en América y se presenta, en gran medida, ante la amenaza de la expansión estadounidense: “Pan-Hispanists of the mid-nineteenth century came to believe that this

¹³⁶ La idea del atraso de España fue explotada por el grupo generacional “a veces llamado de la Guerra Grande” (Rama 1982, 92), es decir, por la “generación intelectual de los tiempos de la descolonización en Hispanoamérica” (ibid., 91) y, como parte de ella, por la llamada generación argentina de 1837, a la que pertenecían Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Bartolomé Mitre y el propio Domingo Faustino Sarmiento. Críticos con los esquemas culturales y políticos españoles, los cuatro intelectuales argentinos y sus contemporáneos chilenos (Francisco Bilbao, José Victorino Lastarria y Benjamín Vicuña Mackenna) y uruguayos (Andrés Bello, José Pedro Varela y Alejandro Magariños Cervantes), propondrán que el progreso de América pasa por “desespañolizarse” y buscarán en Francia, Inglaterra y los Estados Unidos modelos para la conformación política e intelectual de las repúblicas americanas (ibid., 91-102).

ethnic unit of the Hispanic peoples might be their most valuable resource in the propaganda campaign against the Yankee onslaught. A turn to Hispanic solidarity would be necessary, they held, to prevent the annihilation of the Spanish race by the predatory Anglo-Saxons” (ibid., 72). Así lo demuestra el siguiente llamado a colaborar con las naciones americanas, escrito por José Ferrer de Couto en 1859: “España tiene el deber ante Dios y ante los hombres de defender a sus hermanas de raza de la América española, y contribuir a su felicidad con todo género de auxilios” (citado en Sepúlveda 1994, 39).

Los lazos culturales y el sentimiento de unidad entre España y sus antiguas colonias serán potenciados a partir de 1866, cuando se produzca el definitivo abandono de las pretensiones españolas de recuperar el control sobre las naciones americanas¹³⁷. Los promotores del movimiento hispanista, fundamentalmente a partir de finales del XIX, promoverán “an unassailable faith in the existence of a transatlantic Hispanic family, community, or *raza* (race) [...] shaped more by common culture, historical experiences, traditions, and language than by blood or ethnic factors” (Pike 1971, 1). Ese sentimiento de comunidad y la idea de la complementariedad de España y América se convertirá en “uno de los vectores más sólidos y estables de la identidad nacional española desde finales del XIX y hasta comienzos del XXI” (Sepúlveda 2005, 13), así

¹³⁷ En la década de los sesenta la política española promueve dos desastrosas campañas de control sobre Hispanoamérica. La primera, la anexión de Santo Domingo, a petición del gobierno de la isla, en 1861, ocupación que termina con el retiro forzado de las fuerzas españolas por las revueltas en contra de la anexión y por la presión de los Estados Unidos. La segunda, la guerra contra Perú, Bolivia, Ecuador y Chile, culminación de las malas relaciones entre España y Perú desde la década anterior, que comienza con la ocupación de las islas Chincha por parte de la flota española en 1864 y termina con el bombardeo de Valparaíso y El Callo en 1866, aunque el tratado formal de paz no se firmaría hasta 1879. Ambos episodios hicieron patente la debilidad del ejército español e incrementaron el descrédito de su política de “hispanidad” y su pérdida de prestigio en Latinoamérica, lo que aproximó aún más las repúblicas americanas a los Estados Unidos (Cortada 1994b, 31-34). Cuando las esperanzas de recuperar el control sobre partes del imperio perdido mediante una política agresiva se vieron frustradas, el gobierno español comenzó, a finales de la década de los sesenta, lo que se ha dado en llamar un “imperialismo pacífico”, que conllevó cierta tranquilidad en la región, al menos hasta la última década del siglo, y sobre todo permitió una cierta expansión económica en la zona (Schoonover 1994, 116-21).

como en un modo de promover el nacionalismo español amenazado por “la aparición en la escena cultural y política de los movimientos centrífugos, unida a la lenta industrialización, [...] al atraso científico y cultural de la nación con respecto a sus vecinos europeos” (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004d, 22-23).

Pero en las décadas centrales del siglo, que corresponden con el alcance de este estudio, aún no encontramos un movimiento hispanista fuerte —ciertamente por la escasez y el carácter esporádico de relaciones diplomáticas entre España y las repúblicas americanas¹³⁸— como el que caracterizará a la segunda mitad del siglo y que involucrará a los más destacados intelectuales de ambos lados del Atlántico en una intensa batalla del idioma (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004a)¹³⁹. Sí hay, sin embargo, una entusiasta preocupación por la lengua, tanto en España como en Latinoamérica, marcada, en el caso americano, por las necesidades de una emancipación cultural, consecuente con la independencia política, y por el fuerte antiespañolismo de algunos intelectuales en

¹³⁸ La situación diplomática nos ayuda bien a entender las propuestas, así como su ausencia, en los ámbitos cultural y económico. Las guerras de la independencia habían supuesto la ruptura de relaciones entre las repúblicas americanas y España. Con la vuelta de Fernando VII al poder en España se llevaron a cabo numerosos intentos de restaurar la autoridad de la metrópoli en América (Cortada 1994a, 7-11). La independencia de las repúblicas americanas, consumadas en la práctica desde la segunda década del siglo, no comienza a reconocerse, sin embargo, hasta mediados de la década de los cuarenta con Isabel II en el trono español, a excepción de la de México que se firma en 1836. Las relaciones diplomáticas en las décadas centrales del siglo fueron muy inestables y se vieron afectadas por algunos intentos de control por parte del gobierno español de los territorios americanos, especialmente de México y Ecuador durante los años treinta y cuarenta y, como explicamos en la nota anterior, por la ocupación de Santo Domingo y la guerra contra Perú y Chile en los sesenta (Schoonover 1994, 113-116 y 118-122). Hubo, no obstante, relaciones políticas y económicas intermitentes entre España y los países americanos en la primera mitad del siglo e incluso enviados diplomáticos en Chile, Venezuela, México, Ecuador y Uruguay entre 1839 y 1847 (Van Aken 1959, 37).

¹³⁹ Aunque esta batalla del idioma tiene sus antecedentes en la primera mitad del siglo, como intento demostrar en este trabajo, es en la última parte del XIX que los enfrentamientos entre intelectuales españoles y americanos inscritos en la lengua se hacen más visibles. La campaña de control sobre la lengua, dentro del “imperialismo pacífico”, que se llevó a cabo desde España fue sin duda un detonante del estallido, fundamentalmente a través de la prensa, de los debates ideológico-lingüísticos que se estudian en *La batalla del idioma* (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004a). La RAE jugará un papel central como institución diplomática y como encargada del restablecimiento del control lingüístico de América Latina a través del nombramiento, en América, de académicos honorarios (Andrés Bello será el primero en esta categoría con su nombramiento en 1851) y de académicos correspondientes, a partir de 1861, pero fundamentalmente con la creación de academias de la lengua en los países americanos a partir de 1871 (Rama 1982, 130-40; Schoonover 1994, 124-25).

América.

El problema de la lengua y el de la constitución nacional se encuentran ligados, más allá del plano simbólico, en la cuestión práctica de la necesidad de fomentar la enseñanza primaria para superar los altos grados de analfabetismo en los países americanos. Tanto Bello como Sarmiento abordan la reforma ortográfica —y la labor gramatical en el caso del primero— desde una perspectiva educativa, acorde a sus responsabilidades como rector de la Universidad de Chile y como director de la Escuela Normal de Preceptores chilena, respectivamente.

El impulso a la instrucción americana se asentaba en motivaciones filosóficas y educativas pero tenía, sobre todo, una raíz claramente política, pues se pretendía “adiestrar a los miembros de sociedades fuertemente urbanizadas” (Rama 1982, 291), es decir, “domesticar lo que se consideraba ‘barbarie’” (González Stephan 1995a, 435). Tanto para Sarmiento como para Bello —lo veremos en detenimiento en el análisis de los trabajos gramaticales de éste— leer y escribir son condiciones necesarias para la formación del ciudadano, de “sujetos que se moverían en el espacio de la ley, sometidos a la estructura de la sociabilidad instituida por el orden de la letra y el poder de los letrados” (Ramos 2003, 72): para Sarmiento “escribir era mediar entre la civilización y la barbarie” (ibid., 43), para Bello “las letras [...] eran un paradigma —por su carácter formalizado— de la racionalidad que orientaba los proyectos de la nueva sociedad, en su pugna por ordenar el ‘caos’ americano” (ibid., 65-66). La instrucción sería un mecanismo de homogeneización y modernización de las naciones americanas y, por tanto, la lengua nacional se concebía como un recurso para la civilización.

Estas necesidades propias del contexto americano llevan a sus intelectuales, como

dijimos, a formular soluciones locales que, en ocasiones, pasan por una repulsa de los esquemas lingüísticos peninsulares. El discurso antiespañolista no se limitaba al terreno lingüístico, sino que abarcaba otros dos ámbitos, el intelectual y el político. Sin embargo, la cuestión idiomática supone, sin duda, el espacio que presentaba mayor dificultad para promover alternativas a lo peninsular: si el absolutismo español se sentía como un modelo político fracasado, podía sustituirse acudiendo al ideario liberal inglés; si en España había pocos literatos de renombre, podían leerse e imitarse las grandes obras de la literatura francesa; pero, ¿qué hacer con la lengua que irremediabilmente unía América a la antigua metrópoli? Esteban Echeverría, compañero de generación de Sarmiento, plantea este problema, al tiempo que ofrece una solución: “El único legado que los americanos pueden aceptar y aceptan de buen grado de España, porque es realmente preciso, es el idioma; pero lo aceptan a condición de mejora, de transformación, es decir, de emancipación” (citado en Rama 1982, 115). La transformación lingüística, la ruptura con el único lazo que ataba las repúblicas independientes al dominio de España, la “desespañolización” de la lengua española, en definitiva, son las directrices que guían la propuesta ortográfica de Sarmiento, como veremos.

Ahora bien, incluso para autores que, como el intelectual argentino, buscaban conscientemente la diferenciación lingüística con respecto a Península, la desmembración de la lengua en las diferentes repúblicas americanas se planteaba como un serio problema. El movimiento político común americano de independencia requería una unión lingüística, una norma americana que evitara una fragmentación de la lengua española y, con ella, de los países que la hablaban en el nuevo continente, semejante a la acaecida con las lenguas romances tras el colapso del imperio romano: “Que estas preocupaciones

eran comunes a todas las escuelas y tendencias en que se dividía Chile literario, lo prueba la contundente opinión de Andrés Bello, también preocupado por el mantenimiento de la unidad lingüística hispano-americana, formando un universo cultural homogéneo, base de la aspirada unidad política continental” (Rama 1982, 122).

Como veremos un poco más detenidamente en la última sección de este capítulo, la unidad de la lengua era central porque, por un lado, consolidaba el Estado nacional, y por otro, suponía una vía para la actividad mercantil (Ramos 2003, 71). La consolidación de una norma americana común, a la que Bello dedica buena parte de sus esfuerzos intelectuales, impediría que, en palabras del venezolano, “Chile, el Perú, Buenos Aires, México” hablaran “varias lenguas, como sucede en España, Italia y Francia” y, en consecuencia, evitaría “estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de las leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional”, así como la pérdida de “uno de sus vínculos más poderosos de fraternidad, uno de sus más precisos instrumentos de correspondencia y comercio” (citado en Ramos 2003, 71).

Al igual que Bello, “los escritores y pensadores hispanoamericanos más notables del siglo XIX”, Sarmiento entre ellos, se preocuparon por “la gran discusión de la lengua, la defensa de su unidad a través de las Américas y de la crítica al casticismo español” (Rama 1982, 120). Esta “empresa lingüística”, continúa Rama, se sentía como “estrictamente americana”, dado que se hallaba en estrecha relación con proyectos más amplios de construcción nacional, razón por la que la batalla del idioma en América “en buena medida, implicaba la independencia de los rectores españoles, incluso a nivel ortográfico” (ibid.), como veremos a continuación.

3.2. La norma ortográfica americana: Bello en Londres

En 1810 Andrés Bello se traslada a Londres, junto con Simón Bolívar y Luis López Méndez, en una misión diplomática para buscar el apoyo político y económico de la corte británica a Venezuela y conjurar así un doble peligro: la hostilidad de Francia por la fidelidad del país americano a Fernando VII y la reacción del gobierno español por su desobediencia, que podía llevar a considerarlos como rebeldes (Amunátegui 1882, 76)¹⁴⁰.

La Junta de Caracas los había enviado para solicitar

the protection of the British fleet; a supply of weapons for defensive purposes; the mediation of England in case of an anticipated retaliation from the Spanish Council of Regency; the approval of Venezuela's actions; Great Britain's support for Venezuela's continued assistance to Spain in the war against Napoleon; and the active participation of British officials in the Caribbean to guarantee the previous requests and promote commerce with Venezuela" (Jaksić 2001, 30).

Se trataba, en principio, de una estancia breve y así lo fue para Bolívar —líder de la embajada oficial del gobierno revolucionario venezolano¹⁴¹— que regresó ese mismo año a su país. Bello, sin embargo, se quedó en Londres, donde había de permanecer diecinueve años más. Fueron casi dos décadas de penurias económicas que llevaron al intelectual venezolano a trabajar como profesor de español y a verse en la necesidad de solicitar varias veces el apoyo del gobierno de su país y de otras repúblicas americanas¹⁴².

¹⁴⁰ Para la biografía de Andrés Bello me baso en el trabajo de su discípulo Miguel Luis Amunátegui (1882), en el estudio de Emir Rodríguez Monegal (1969), que revela un buen número de detalles políticos y personales fundamentales de la vida del venezolano al hilo del estudio de la evolución de su obra literaria, y en la más reciente biografía, centrada en el trabajo intelectual y en la vida pública y política de Bello, de Iván Jaksić (2001), quien basa su estudio en una amplia investigación documental, revelando incluso documentos centrales para trazar su biografía, que hasta ahora no habían sido considerados.

¹⁴¹ Fue él el encargado de dialogar con el marqués de Wellesley, cometiendo “la ligereza” de expresar “alusiones ofensivas a la metrópoli” y sus “deseos y esperanzas de una independencia absoluta” contradiciendo las instrucciones de la Junta de Castilla que no había leído antes de reunirse con Wellesley (Amunátegui 1882, 89-90). A pesar del incidente, los objetivos marcados por la Junta fueron aceptados, con algunas modificaciones (Amunátegui 1882, 89-91).

¹⁴² La sangrienta represión española en Venezuela y la posterior fundación de la Gran Colombia, dejan a Bello sin gobierno al que representar en Londres. El gobierno inglés le concede una pensión por un año y, tras “apremiantes pedidos de dinero”, recibe alguna ayuda intermitente desde América (Rodríguez Monegal

Pero fueron también años de enriquecimiento intelectual y de intensa actividad cultural a favor de la promoción de la América emancipada.

Londres era, por aquel entonces, refugio de un nutrido grupo de exiliados hispanoamericanos y españoles con los que Bello entabló relación y amistad en distintos periodos de su estancia. Entre los hispanoamericanos pueden citarse a Antonio José de Irisarri, Mariano de Egaña, Juan García del Río y José Joaquín de Olmedo; entre los españoles se encontraban “los de la primera hora como [José María] Blanco White y [Bartolomé José] Gallardo, se sumarían luego José Joaquín de Mora, [Antonio] Alcalá Galiano, [Vicente] Salvá, [Pablo de] Mendíbil” (Rodríguez Monegal 1969, 65-66). Pero quizá los nombres más destacados de esta lista sean el español José María Blanco White, que trabó amistad con Bello desde muy pronto y lo ayudó a sobrellevar su penosa situación económica consiguiéndole algunos contactos e incorporándolo a los círculos de discusión intelectual londinenses, y el colombiano Juan García del Río, con quien Bello colaboró en la creación en Londres de dos publicaciones fundamentales en español y para el público hispanoamericano: la *Biblioteca Americana* y el *Repertorio Americano*¹⁴³, revistas donde se publicarán —por primera vez en la *Biblioteca* y reeditadas en el *Repertorio*— las famosas “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”, obra conjunta de Bello y García del Río.

1969, 45). En 1820 conoce a Antonio José de Irisarri, quien intenta colocar a Bello en algún cargo al servicio del gobierno chileno. Bello sirve de consejero a Irisarri y en 1822 se convierte en secretario interino de la Legación chilena en Londres (ibid., 58-61). Al caer Irisarri en desgracia y no ver confirmado su trabajo para el gobierno de Chile, Bello ofrece sus servicios a Colombia y a principios de 1825 se convierte en Secretario de la Legación de Colombia en Londres (ibid. 84). En 1827 Bello recurre a Bolívar con la esperanza de conseguir una promoción en su ya larga carrera diplomática en Europa, pero Bolívar le comunica que no puede ayudarlo (ibid. 125-36). Decide entonces regresar a América, entre otras razones, para poder ofrecer educación a sus hijos. Recomendado por Mariano de Egaña para un cargo de oficial mayor o un puesto equivalente, se traslada a Chile en 1829, donde ocupará, a su llegada, el cargo de oficial mayor del Ministerio de Hacienda (ibid., 136-38, 145).

¹⁴³ Para un estudio de estas revistas y del trabajo desempeñado por Andrés Bello en su publicación, véase Ramírez Márquez (2005, 91-136).

Ambas publicaciones tuvieron una corta existencia debido, fundamentalmente, a la dificultad que encontraban para cobrar las suscripciones americanas: “Esa imposibilidad de cobrar los precios de las suscripciones fué lo que mató EL REPERTORIO ESPAÑOL, como anteriormente había muerto de igual modo LA BIBLIOTECA AMERICANA” (Amunátegui 1882, 252). La *Biblioteca* publicó solamente dos volúmenes en 1823: el primero, completo, de casi quinientas páginas; el segundo, inacabado, no llegaba a las cien. A pesar de su éxito, lo costoso de su publicación obligó a Bello y García del Río a abandonar la revista. El *Repertorio* retoma ese proyecto pero mediante una publicación menos extensa y más barata que se publicaría trimestralmente. Salen, entre 1826 y 1827, cuatro volúmenes en los que se reproducen las líneas de interés y algunos artículos de la *Biblioteca*, entre ellos las “Indicaciones”.

Me interesa destacar que ambas publicaciones suponen una contribución consciente a la emancipación cultural americana y que se asientan, en palabras de Grases, sobre “la idea de la educación americana” (citado en Rodríguez Monegal 1969, 97). Esos objetivos aparecen claramente reflejados en el “Prospecto” que anuncia la publicación de la *Biblioteca*, aparecido en Londres en abril de 1823:

La tesis que expone el *Prospecto* (en cuya redacción ha colaborado Bello) es de encendido americanismo y, por lo tanto, muy antiespañola. [...] Una referencia al país que escriben, y al que presentan como “*tierra clásica*” de la libertad y “*foco de cultura intelectual*”, les permite definir asimismo su posición ideológica y los fines generales de la revista: la educación de la América española. El texto es sumamente importante porque fija, desde hora temprana, las raíces americanistas del grupo y constituye una verdadera declaración en prosa de esa independencia cultural que en la misma revista (y como texto inaugural) cantará Bello en su *Alocución a la poesía* (Rodríguez Monegal 1969, 66-67)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Amunátegui describe la “Alocución a la poesía” como una composición, en cierta medida, histórica y heroica “que introducía las alabanzas de los pueblos e individuos americanos que mas se habían distinguido

El objetivo de las revistas publicadas por Bello y García del Río en Londres de promover la educación en América como la única vía posible para alcanzar el desarrollo económico y nacional se hace incluso más explícito en estas líneas publicadas en el *Repertorio*, en las que se exponen los intereses de la publicación:

examinar bajo sus diversos aspectos cuales son los medios de hacer progresar en el nuevo mundo las artes y las ciencias, y completar su civilización; darle a conocer los inventos útiles para que adopte establecimientos nuevos, se perfeccione su industria, comercio y navegación, se le abran nuevos canales de civilización y se le ensanchen y faciliten los que ya existen; hacer germinar la semilla fecunda de la libertad, destruyendo la preocupación vergonzosa con que se le alimentó desde la infancia; establecer sobre la base indestructible de la instrucción el culto de la moral; conservar los hombres y las acciones que figuran en nuestra historia, asignándoles un lugar en la memoria del tiempo; he aquí la tarea noble, pero vasta y difícil, que nos ha impuesto el amor a la patria (citado en Rodríguez Monegal 1969, 97).

En este proyecto americano, de promoción de sus letras, su historia y sus próceres, de desarrollo de sus necesidades educativas e industriales específicas, de emancipación política y social, aparece el texto en que Bello se ocupa por primera vez de cuestiones ortográficas. Se trata de una propuesta de simplificación pensada para un público americano, en consonancia con la labor diplomática y el ideario de Bello en Londres¹⁴⁵, plasmado en la doctrina de las publicaciones que

en la revolución de la independencia” y como una poesía “mui propia para despertar el entusiasmo de los pueblos llenos de juventud i de esperanza, ansiosos de gloria, que, para marchar impávidos hacia adelante, necesitaban ser aplaudidos por lo que habían soportado sin doblegarse y por lo que habían llevado a cabo superando todo linaje de obstáculos” (1882, 197-98). La “Alocución” puede leerse, de hecho, como un ejemplo de los trabajos que desde la literatura, como desde la historiografía, contribuirán a la configuración de los imaginarios nacionales en la América emancipada (Burucúa y Campagne 2003).

¹⁴⁵ Jaksic (2001, 41-47) traza la transformación del pensamiento político de Bello en Londres desde 1810, año en que, recién llegado a Europa, conoce a Francisco Miranda, apasionado defensor del independentismo latinoamericano. Su contacto con Miranda no fue lo suficientemente intenso o duradero como para influenciar la opinión política de Bello pero tuvo su importancia, yuxtapuesto al desarrollo de las luchas por la independencia, a su experiencia de la política exterior inglesa y europea en general y, finalmente, a sus reflexiones sobre la política peninsular. La idea de una monarquía española en América de los primeros tiempos dio paso en Bello, fundamentalmente debido a la amistad con José María Blanco White, a la de una monarquía constitucional. Hacia la época en que se publica la *Biblioteca*, y definitivamente cuando acomete el proyecto del *Repertorio*, la situación en América lleva a Bello a aceptar

se acaba de presentar. El mismo título muestra claramente que se trata de un proyecto emancipatorio: “Indicaciones sobre la conveniencia de *simplificar* y *uniformar* la ortografía *en América*” (énfasis mío). Los autores, además, subrayan en repetidas ocasiones a lo largo del texto que la propuesta se dirige “a la parte ilustrada del público americano” (Bello y García del Río [1823/1826] 1884, 391). Es a él a quien presentan “nuestro proyecto de reformas” (ibid.), para que juzgue los beneficios para la instrucción y el progreso de las naciones americanas que resultarían de su implementación:

Este método nos parece el más sencillo i racional; i si acaso estuviéremos equivocados, esperamos que la indulgencia de nuestros compatriotas disculpará un error que nace solamente de nuestro celo por la propagacion de las luces en América; único medio de radicar una libertad racional, i con ella los bienes de la cultura civil y de la prosperidad pública (ibid., 394).

La defensa de la simplificación ortográfica en base a su utilidad para masificar la instrucción y, con ella, promover la civilización de las naciones, reaparecerá un par de décadas después, como vimos en el capítulo anterior, en el discurso de los maestros de la Academia Literaria y Científica de Madrid para quienes “en vano se esperan adelantos en su civilizacion y cultura, mientras no se propaguen estos primeros rudimentos del saber”, razón por la que “debe adoptarse todo aquello que contribuya á tan interesante fin” y, por tanto, la simplificación ortográfica como “el medio mas eficaz, mas barato, y mas sencillo” de facilitar “la enseñanza de primeras letras” (Hernando 1845, 26).

Del mismo modo, la empresa nacionalista de Bello y García del Río los lleva a

la realidad de los gobiernos republicanos. Los acontecimientos anteriores, dice Jaksic, le habían hecho negar la posibilidad de dicha organización en territorio americano, pero con la aceptación de esta realidad política “Bello completed his political evolution, and thus began to search for the means to strengthen republican institutions, now that they appeared to have a chance of survival. Scholarship was to play a central role in this search” (ibid., 46-47).

apelar a sus compatriotas americanos, ya que su objetivo último es el desarrollo cívico, económico, político e industrial de la región, a través de “la propagacion de las luces en América”. Su reforma se orienta a “facilitar i difundir el arte de leer en países donde por desgracia es tan raro” (Bello y García del Río [1823/1826] 1884, 394), puesto que en América “no se encontraban cinco personas en ciento que poseyesen gramaticalmente su propia lengua, i apenas una que la escribiese correctamente”, debido al “plan adoptado por la corte de Madrid respecto de sus posesiones coloniales” y al “atraso en que se encontraba la misma España” (ibid., 381). La simplificación ortográfica se propone, pues, como uno de los medios más adecuados “no sólo de pulir la lengua, sino de extender i generalizar todos los ramos de ilustracion [...] como que de ella depende la adquisicion mas o ménos fácil de los dos artes primeros, que son como los cimientos sobre que descansa todo el edificio de la literatura i de las ciencias: leer i escribir” (ibid., 381-82). La centralidad de estas dos tareas se deriva de su función básica en la de la modelación del ciudadano: “escritura y lectura como actos fundacionales de la nación y necesarios para la construcción de la nueva sociedad civil de la modernidad son los principios reguladores del complejo simbólico cultural” (González Stephan 1995a, 437).

El interés de los intelectuales americanos en promover una ortografía unificada y puramente americana responde, pues, a su concepción de la lengua como un mecanismo para configurar los espíritus nacionales: “Uno de los estudios que mas interesan al hombre es el del idioma que se habla en su país natal. Su cultivo i perfeccion constituyen la base de todos los adelantamientos intelectuales. Se forman las cabezas por las lenguas, dice el autor del *Emilio*, i los pensamientos se tiñen del color de los idiomas” (Bello y García del Río [1823/1826] 1884, 381).

El ideal ortográfico que plantean estas indicaciones es “que a cada sonido elemental corresponda invariablemente una letra, i a cada letra corresponda con la misma invariabilidad un sonido” (ibid., 387). Al igual que los maestros españoles, Bello y García del Río entienden la correspondencia biunívoca entre fonema y grafema como la forma más lógica y racional de escritura, y como el producto de la “evolución”, que se hallaría predestinada al fin del fonetismo: “El mayor grado de perfeccion de que la escritura es susceptible, i el punto a que por consiguiente deben conspirar todas las reformas, se cifra en una cabal correspondencia entre los sonidos elementales de la lengua i los signos o letras que han de representarlos” (ibid.). La fidelidad al origen de las palabras en la plasmación ortográfica se concibe, por tanto, como el gran obstáculo para lograr tal ideal:

La etimolojia es la gran fuente de la confusion de los alfabetos de Europa. Uno de los mayores absurdos que han podido introducirse en el arte de pintar las palabras, es la regla que nos prescribe deslindar su oríjen para saber de qué modo se han de trasladar al papel. ¿Qué cosa más contraria a la razon que establecer como regla de la escritura de los pueblos que hoi existen, la pronunciacion de los pueblos que existieron dos o tres mil años há, dejando, segun parece, la nuestra para que sirva de norte a la ortografía de algun pueblo que ha de florecer de aquí a dos o tres mil años? (ibid., 388).

Bello buscaba en la ortografía, ya en su etapa londinense, una racionalidad que servirá de principio organizador y legitimador de la gramática, pues, ésta “se autoriza en función del proyecto modernizador, racionalizador, de las sociedades latinoamericanas, proyectándose como un paradigma de la racionalidad y como un dispositivo, un *tekne*, mediante el cual las sociedades podían dominar y transformar la ‘naturaleza’ y espontaneidad de la pasión en el caótico mundo americano” (Ramos 1993, 20). En consecuencia con ese principio, la pronunciación será privilegiada como único criterio válido —racional— en la codificación ortográfica americana, siempre que no se

introduzcan excesos que provoquen el rechazo generalizado: “Ni la etimología, ni la autoridad de la costumbre, deben repugnar la sustitución de la letra que mas natural o jeneralmente representa un sonido, siempre que la nueva práctica no se oponga a los valores establecidos de las letras o de sus combinaciones” (Bello y García del Río [1823/1826] 1884, 381). Bello y García del Río se apartan, pues, de la doctrina ortográfica de la RAE, por su escasa racionalidad y por sus contradicciones:

La Academia adoptó tres principios fundamentales para la formación de las reglas ortográficas: pronunciación, uso constante i origen. De estos, el primero es el único esencial y lejítimo; la concurrencia de los otros dos es un desorden, que solo la necesidad puede disculpar. La Academia misma, que los admite, manifiesta contradicción en mas de una página de su tratado (ibid., 386).

Proponen, así, una reforma de la ortografía que se llevarían a cabo en dos fases. La primera época conllevaría la sustitución de <g> y <x> por <j> en todos los casos, de <y> por <i> como fonema vocálico, de <c> por <z> como interdental y de <r> por <rr> para todas las ocurrencias en que la vibración sea múltiple; así como la eliminación de <h> y de <u> después de <q>. La segunda época, fase definitiva de la simplificación ortográfica, añadiría dos cambios más, por un lado, la sustitución de <c> por <q> como oclusiva, y por otro, la supresión de <u> muda después de <g> (ibid., 391-92). Tras la eliminación de <c> y <h> y la introducción de <rr> como letra independiente, resultaría un sistema de veintiséis letras, en lugar “de veintisiete que señala la Academia” (ibid., 392), algunas de las cuales tendrían una nueva denominación:

A, B, CH, D, E, F, G, I, J, L, LL, M, N,
a, be, che, de, e, fe, gue, i, je, le, lle, me, ne,
Ñ, O, P, Q, R, RR, S, T, U, V, X, Y, Z.
ñe, o, pe, cu, ere, rre, se, te, u, ve, exe, ye, ze. (ibid., 392).

Este sistema simplificado rompería con el propuesto por la RAE, eliminando y

modificando algunas letras y sus nombres. Sin embargo, las “Indicaciones” no atacan la labor lingüística de la corporación madrileña sino que, por el contrario, la elogian en numerosas ocasiones:

nosotros ciertamente miramos como apreciables sus trabajos. Al comparar el estado de la escritura castellana, cuando la Academia se dedicó a simplificarla, con el que hoy tiene, no sabemos qué es más de alabar, si el espíritu de liberalidad (bien diferente del que suele animar tales cuerpos) con que la Academia ha patrocinado e introducido ella misma las reformas útiles, o la docilidad del público en adoptarlas tanto en la Península como fuera de ella” (ibid., 383).

Las “Indicaciones” no persiguen una ruptura lingüística con España y se presentan, de hecho, como conformes “con el plan progresivo de la Academia” (ibid., 385). Tampoco se busca una implementación inmediata de las simplificaciones propuestas: “No tenemos la temeridad de pensar que las reformas que vamos a sugerir se adopten inmediatamente” (ibid., 382). Ahora bien, si la intención de Bello y García del Río no era impulsar un nuevo idioma americano, sí lo era promover la jurisdicción americana sobre el idioma. Se busca conscientemente la institucionalización americana de la lengua sometiendo el proyecto al juicio de los americanos ilustres y de las corporaciones americanas “para que se modifiquen, si pareciere necesario, o para que se acelere la época de su introducción i se allane el camino a los *cuerpos literarios* que hayan de dar *en América* una nueva dirección a los estudios” (ibid., énfasis mío). Se huye de la fragmentación lingüística —de ahí el sintagma “unificar y simplificar” del título de las “Indicaciones”— pero especialmente, como indicamos en la sección anterior, de la que podría darse en la América emancipada¹⁴⁶. Se plantea, en definitiva, la posibilidad de simplificar la ortografía “en América”, como reza el título, pensando en las necesidades

¹⁴⁶ Jaksic (2001, 53-54) liga estas inquietudes ante la fragmentación lingüística al estudio de la época medieval al que Bello se dedicó con intensidad durante sus años en Londres.

educativas y nacionales específicas de aquel continente, en consonancia con el proyecto emancipador de los medios en que se publican las “Indicaciones”: “la propagacion de las artes, conocimientos e inventos útiles, sobre todo *los más adecuados i necesarios al estado de la sociedad en nuestra América*, es el principal objetivo de este periódico” (ibid., 393-94, énfasis mío).

La necesidad de discutir las mejoras posibles de la ortografía en América y la posibilidad de implementar las reformas sin supeditarse a un cuerpo literario español, dos puntos centrales de las “Indicaciones”, se defienden de nuevo en “Ortografía castellana”, artículo en solitario de Andrés Bello publicado en 1827 en el mismo *Repertorio Americano*. El texto responde a las críticas a la propuesta de Bello y García del Río aparecidas en el *Sol* de México. El autor del artículo crítico con las “Indicaciones”, firmado por N.N., asegura que “el uniformar la escritura, fijando el alfabeto con los signos nezesarios para espresar los sonidos de nuestro idioma, y escluyendo los superfluos, o eqívocos, se debe azer por un cuerpo literario, como la academia de la lengua castallana, por qe si no, serían interminables las disputas i costaria mucho llegar al fin” (citado en Bello [1827] 1884a, 398-99). En su respuesta, Bello insiste en elogiar el trabajo de la RAE pero, al mismo tiempo, se resiste a creer “que la uniformidad en materia de escritura, que no pudo lograrse durante el reinado de la Real Academia, sea posible de obtener después de la desmembracion de la América castellana en tantos estados independientes entre sí i de España” (Bello [1827] 1884a, 399). Es decir, en contra de lo que propone N.N., Bello argumenta que la emancipación política americana había terminado con “el reinado” de la RAE en las naciones americanas y, además, se muestra partidario absoluto del diálogo y de someter a juicio público las diferentes

opiniones en materia lingüística, negando que “a ningún cuerpo, por sabio que sea, corresponda arrogarse en materia de lenguaje autoridad alguna” (ibid.). En opinión de Bello, los institutos filológicos y, por tanto, la RAE

debe ceñirse a exponer sencillamente cuál es el uso establecido en la lengua, i a sujerir las mejoras de que le juzgue susceptible, quedando el público, es decir, cada individuo, en plena libertad para discutir las opiniones del instituto, i para acomodar su práctica a las reglas que mas acertadas le parecieren. [...] La libertad es en lo literario, no ménos que en lo político, la promovedora de todos los adelantamientos (ibid.).

La libertad y la discusión se presentan como mecanismos para el progreso intelectual, político y lingüístico, invirtiendo el orden jerárquico entre institución e individuos típico de una política lingüística prescriptiva: el público, en vez de acatar las normas que se le imponen, debía discutir las opciones; el instituto filológico, en lugar de marcar las pautas normativas que regirían las prácticas lingüísticas, recogería el uso establecido y sugeriría mejoras que el público sería libre de aceptar o rechazar.

Es difícil pensar que las opiniones de Bello sobre la ortografía —la conveniencia de reformarla y la necesidad de hacerlo desde la intelectualidad americana— y sobre la falta de legitimidad de la RAE para operar en América no llegaran a España y a la RAE a través del exilio español, quizá a través de Vicente Salvá, gramático que se ocupa de la ortografía en sus trabajos siguiendo una línea moderada próxima a las opciones académicas¹⁴⁷. En su caso, la afirmación de libertad en la discusión ortográfica, unida a la idea anterior, en la que Bello desmentía que la RAE, o cualquier otro cuerpo literario,

¹⁴⁷ Quizá en Londres Bello discutiera sobre la necesidad de la reforma ortográfica con el gramático español que defendía una línea moderada en lo relativo a la intervención en la ortografía. En una carta a Bello fechada el 8 de abril de 1846, en pleno debate sobre la simplificación tanto en España como en Chile, Salvá le escribe: “En lo que no he podido jamás tomar especial empeño es en la ortografía, por parecerme que influye poquísimo para escribir bien o mal” (citado en Fernández Larráin, 263-64). Amunátegui (1882, 434-36) reproduce la carta completa, que da fe de las ideas conservadoras de Salvá en materia ortográfica: “Algo mas de cien años han de pasar ántes que se omita de todo punto la *h*; i algunos siglos para que se suprima la *u* despues de la *q*. Se opondrá constantemente a esta novedad en las lenguas hijas de la latina la ortografía empleada para los libros escritos en ésta” (ibid., 435).

tuviera potestad para prescribir usos lingüísticos, pudieron leerse como una provocación, o una respuesta, a la institución madrileña.

En estos dos puntos centrales de la doctrina lingüística de Bello —la promoción del diálogo y la resistencia a aceptar normas de un cuerpo literario que no hubieran sido discutidas— reaparecen las conexiones con la Academia Literaria y Científica de Madrid: al igual que Bello, los maestros madrileños promovían la discusión de las mejoras ortográficas y se oponían a la imposición, sin diálogo, de la norma ortográfica de la RAE. Recordemos, sin embargo, que la libertad para discutir y proponer alternativas ortográficas llega a concebirse como un problema en el seno de la Academia Literaria y Científica por lo que, para evitar el caos ortográfico y el ataque de los contrarios a la reforma, la asociación selecciona una norma que intenta implementar, obteniendo en cambio, como vimos, la oficialización de la ortografía académica como resultado. También Bello, como los maestros, pondrá diques a la discusión ortográfica al considerarla desbordada de los límites racionales en los que debería realizarse, lo que resultará en la oficialización en Chile en 1844 de algunas de sus propuestas ortográficas desarrolladas en Londres. Esta norma simplificada chilena se oficializó, como veremos, en medio de un intenso debate público en la prensa —impulsado por Domingo Faustino Sarmiento— sobre el alcance que las reformas deberían tener en América.

3.3. La oficialización de la norma ortográfica americana: Bello y Sarmiento en Chile

Tras sus casi dos décadas de estancia londinense, Bello llega a Chile en 1829, donde permanecerá hasta su muerte en 1865. En este país ocupa, a su llegada, el cargo de oficial mayor del Ministerio de Hacienda y, después, del de Exteriores (Jaksic 2001, 104).

En seguida se convertirá en una figura central del campo intelectual y político chilenos. Por un lado, Bello dedicará un gran esfuerzo al desarrollo cultural de Chile, formando una escuela de discípulos, promoviendo todas las ramas del saber y la cultura, y echando las bases de la Universidad (Rodríguez Monegal 1969, 141). Por otro, contribuirá de manera decidida a la “fundación orgánica de la nación al dotarla de un Código Civil o al estructurar sus directivas en materia de política nacional e internacional” (ibid.) y, habría que añadir, al participar en el trazado de la Constitución de 1833 (Jaksić 2001, 94).

Como brevemente se expuso en el primer capítulo, a la llegada de Bello Chile se encontraba en un momento clave de desarrollo nacional, uno de cuyos puntos medulares, de cara al exterior, era la promoción de las relaciones internacionales, espacio en el que el venezolano jugó un papel central, por ejemplo, en el restablecimiento del contacto diplomático con España y en su reconocimiento de la independencia del país americano (ibid., 104-10). No menos importante será la función educativa de Bello en su patria de acogida: en 1830 se convierte en director del Colegio de Santiago y, tras la clausura de la institución en 1831, continuará enseñando cursos de derecho en su domicilio; en 1832 contribuye a la rehabilitación del Instituto Nacional, revisando su currículum a petición del gobierno; y, durante toda la década de los treinta, se dedica decididamente al estudio de la lengua española, fundamentalmente a través de sus numerosos artículos publicados en *El Araucano* (ibid., 110-16). El reconocimiento a su labor en el terreno de la educación nacional llegaría en 1843 cuando es nombrado rector de la recién instaurada Universidad de Chile, en cuyo proyecto de creación había participado muy activamente¹⁴⁸. En esta

¹⁴⁸ En su artículo “Sobre los fines de la educación y los medios de difundirla”, publicado en *El Araucano* en 1836, Andrés Bello propone la creación de una universidad chilena que, siguiendo el modelo francés, supervisara la educación nacional. Jaksić (2001, 126) indica que los avatares políticos de Chile, inmersa en la época en la guerra contra Perú y Bolivia, retrasaron la consecución de dicha empresa hasta 1839, año en

institución educativa colaborará muy de cerca con Domingo Faustino Sarmiento, miembro fundador, como Bello, de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Sarmiento había llegado a Chile apenas tres años antes de la inauguración de la universidad, expulsado de Argentina por su crítica política y social al país y su abierta oposición al gobierno de Benavídez en San Juan, divulgadas en el periódico *El Zonda*, que él mismo fundó en julio de 1839 y que le sirvió, hasta su clausura en agosto de 1840, como un medio de expansión de sus convicciones políticas y sus ideas sobre la educación popular¹⁴⁹ (Verdevoye 1964, 22-78). La práctica periodística en *El Zonda*, junto con la experiencia del exilio, contribuyeron a su rápido ascenso como figura central en la prensa chilena desde su llegada, primero como colaborador en el *Mercurio* y, a partir de 1842, como redactor del *Progreso* (Jaksić 1994, 42). El periodismo se convirtió no sólo en un modo de vida y en un medio para la difusión de sus ideas, sino también en el vehículo que le proporcionaba una voz y un lugar destacado en la esfera educativa, literaria y pública chilenas. El apoyo brindado al gobierno conservador, su concepción de la prensa como una herramienta para la promoción de la educación, la libertad y el progreso, y su carácter polémico serían claves para mantenerlo en un lugar destacado de la esfera intelectual y la sociedad de acogida durante su exilio en Chile (ibid., 43-49)¹⁵⁰.

que se da el primer paso para la creación de la universidad nacional: la abolición de la Universidad de San Felipe, decretada por Mariano de Egaña, ministro de Instrucción Pública en aquel momento. Aquella institución, “a moribund relic of the colonial period that still retained the power to grant university degrees, especially law degrees” (ibid.), dio paso a la nueva universidad, cuyo proyecto de formación le encargó Manuel Montt, sucesor de Egaña en el Ministerio encargado de la educación pública, a Bello en 1841 (ibid.; Amunátegui 1882, 487). La Universidad de Chile, finalmente, fue “creada por ley de noviembre 19, 1842 y su inauguración solemne ocurrió a mediodía, en septiembre 17, 1843” (Rodríguez Monegal 1969, 352). Pocos meses antes de esa celebración oficial, “el presidente don Manuel Búlnes, i el ministro don Manuel Montt designaron a Bello, el 28 de julio de 1843, para miembro de la facultad de filosofía i humanidades, i de la de leyes i ciencias políticas, i para rector de la universidad” (Amunátegui 1882, 491).

¹⁴⁹ En *El Zonda*, Sarmiento había utilizado un sistema ortográfico particular que presenta grandes similitudes, dice Verdevoye (1964, 205-07), con el que propondrá después en Chile.

¹⁵⁰ En su evaluación del impacto de la estancia chilena en la doctrina política e intelectual de Sarmiento, Kirkpatrick y Masiello aseguran que “during his stay in Chile, Sarmiento acquired the skills that turned him

En efecto, Sarmiento cumplió en Chile un papel esencial, por ejemplo, en la centralización educativa como director de la Escuela Normal de Preceptores —segundo centro formador del profesorado de esas características en toda América, después del estadounidense creado dos años antes que el chileno— y como miembro fundador de la Universidad de Chile. Ambos cargos los debe el argentino a su apoyo en prensa al partido conservador y, en especial, a su amistad con Manuel Montt, ministro de Instrucción Pública y de Exteriores, en diferentes etapas de la década de los cuarenta, y futuro presidente de la nación desde 1851, fecha en la que Sarmiento abandona definitivamente Chile. Como ministro de Instrucción Pública, Montt crea en enero de 1842 la primera Escuela Normal en América Latina, designando a Sarmiento como director en mayo del mismo año, cargo en el que permanecerá hasta su renuncia en octubre de 1845 para viajar a Europa y Estados Unidos en misión oficial, encargo que también le llega a través de Manuel Montt, por entonces ministro de Exteriores (Verdevoye 1964 229-39).

Al frente de la Escuela Normal, una de las primeras responsabilidades que Montt le encarga a Sarmiento es estudiar los diferentes métodos de lectura utilizados en el país y confeccionar un informe aconsejando el que más conviniera a la realidad chilena. A raíz de ese estudio Sarmiento escribe, en agosto de 1842, su *Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura, conocidos y practicados en Chile, por el director de la Escuela Normal*. Este tratado, en el que se repasan los principales métodos de lectura usados en Chile y se recomienda el de Bonifaz como el más adecuado para su

into a formidable polemicist, politician, and educator. His considerable experience with the enlightened authoritarian regime in Chile also led him to develop political views that supported a strong centralized government and the importation of European technology and labor” (1994, 3). Sin duda, una de las marcas de su paso por Chile se manifiesta en la confirmación de la importancia de la educación nacional, lo que constata el hecho de que, como presidente de su país, décadas más tarde, impulsara la creación del sistema educativo público argentino.

sistema educativo, será también el embrión que dé lugar al proyecto de reforma ortográfica presentado ante la Universidad de Chile, según parece, “después de largas conversaciones con el rector Andrés Bello y alentado por él” (Contreras 1994, 28)¹⁵¹.

La “Memoria sobre ortografía americana”, primer proyecto leído ante la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile, el 17 de octubre 1843, propone simplificar la ortografía de acuerdo con la pronunciación común americana, eliminando aquellas letras que, en América, habían dejado de representar sonido alguno (<c> ante <e>, <i> y <z> para /θ/, <v> para /v/ y <h> para /h/), así como sustituyendo <x> por <gs> o <cs>, y especializando la grafía <y> únicamente para el sonido consonántico. Estas reformas se describen como “lo sustancial de lo que aconsejaría en materia de uso de las letras para representar nuestros sonidos americanos” (D. Sarmiento [1843a] 1886b, 30)¹⁵². De su implementación surgiría el siguiente sistema simplificado (ibid. 47):

ORTOGRAFÍA AMERICANA

*Para la impresion de libros de enseñanza que habrá
de adoptarse en las escuelas primarias*¹⁵³

¹⁵¹ Rosenblat indica en nota a pie de página que Sarmiento entendió erróneamente la cortesía de Andrés Bello como un apoyo implícito a sus ideas: “Sarmiento dice que la *Memoria* la escribió a instancias reiteradas de Bello ‘de que me ocupase cuanto antes de este asunto de que habíamos hablado muchas veces manifestándonos nuestras respectivas opiniones’ (pág. 67). Sus primeras conversaciones con Bello sobre esta materia comenzaron —dice— unos ocho meses antes de leer la *Memoria*, con ocasión de exponerle Sarmiento sus ideas y planes. Unos tres meses después de esa primera conversación, Bello le preguntó su opinión sobre la reforma ortográfica que sustentaba el canónigo Puente, y Sarmiento le manifestó sus ideas sobre una ortografía americana que estuviera de acuerdo con la pronunciación americana. Bello le contestó: ‘No me he detenido a pensar sobre eso; pero veo que muchas y muy poderosas razones podían alegarse a favor del pensamiento de usted’ (pág. 168). Esa respuesta era sin duda una cortesía, para evitar la discusión personal con Sarmiento, pues el problema afectaba a la raíz misma de los principios de Bello e indudablemente había pensado mucho en él” (1951, CVI).

¹⁵² A la publicación de la “Memoria” en prensa, Sarmiento acompaña un “Prólogo” en el que reitera la construcción de un público americano, dedicando su artículo “A los americanos”, a quienes pide que juzguen las reformas planteadas: “Someto a la consideración *de todos los americanos* que saben leer i necesitan escribir, las observaciones contenidas en la presente *Memoria*, que leí a la Facultad de Filología y Humanidades de la República de Chile” (D. Sarmiento [1843a] 1886b, 1, énfasis mío).

¹⁵³ Sarmiento es consciente de que la Universidad de Chile no tenía capacidad de imponer las reformas, explícitamente diseñadas para el uso de las escuelas, fuera del ámbito educativo. No obstante, tras presentar su alfabeto propone algunas medidas que convendría llevar a cabo en “el uso comun de la prensa i manuscritos, *mientras que se forman nuevos hábitos de ortografía*” (D. Sarmiento [1843] 1886, 47-48,

Alfabeto

a e i o u
m r s t d l ch b p n c ll g y rr ñ j f
me re se te de le che be pe ne que lle gue ye rre ñe je fe¹⁵⁴

En el plano lingüístico, el punto más polémico de esta norma ortográfica sería sin duda la eliminación de <c> y <z> para representar el fonema /θ/, por lo que, Sarmiento, anticipándose a la oposición que encontraría en esta cuestión, dedica buena parte del texto a defender que el sonido interdental se había perdido en todos los lugares de América y entre todos los extractos de su sociedad: “¿Hai sonido z en el idioma hablado en América? No, absolutamente no. Se ha perdido desde Méjico hasta Chile, i esto señores, para siempre jamas. Todos los americanos, cualquiera que sea la sección a que pertenezcan, cualquiera que sea su clase, su educacion, sus luces, pronuncian s en lugar de z” (ibid., 16).

El autor de la “Memoria” aprovecha este punto, además, para atacar a Andrés Bello, a quien sigue en buena parte de su teoría ortográfica, pero criticándolo por no haber llevado hasta sus últimas consecuencias la reforma de la ortografía propuesta, en Londres, junto con Juan García del Río. Sarmiento veía con muy buenos ojos la doctrina simplificadora expuesta en las “Indicaciones”: “El espíritu que reina en aquella publicacion es digno de los primeros americanos que consagraban sus desvelos a

énfasis en el original). Se trata, fundamentalmente, del uso de <s> en lugar de <c> ante <e>, <i>, y de la eliminación de la <u> muda después de <q>.

¹⁵⁴ El orden de las consonantes respondería a un esquema nemotécnico “merese te dé leche; be, peneque; llegue; yerre; ñe; jefe” (Contreras 1993, 35). Sarmiento toma esta ordenación para facilitar el aprendizaje de las letras del *Método de lectura en quince cuadros* de Juan M. Bonifaz, reformulándola de acuerdo a sus simplificaciones ortográficas. En su artículo en el *Mercurio* de 14 de junio de 1841, Sarmiento comenta: “Vallejo invento una cantinela en que con el ausilio de la a podian nombrarse todas las letras consonantes formando palabras como estas: *ma ña na ba ja rá cha fa lla da la ga rra pa ta sa ya za*, etc. Bonifaz ha sutituido a esta combinacion otra mas conforme al uso, i es servirse de la vocal e para pronunciar las consonantes, *me re ce te de le che ve pe ne que*, etc.” (D. Sarmiento [1841a] 1886, 227).

promover la civilización de todos los que a este lado del Atlántico hablan la lengua castellana” (ibid., 13). Sin embargo, considera que la labor de sus autores había sido escasa, por no haber promovido más decididamente la implementación del nuevo sistema: “Si Bello i García del Rio, cuyos escritos son conocidos en todo el continente, hubiesen conservado una ortografía peculiar a ellos, las razones luminosas en que se apoyaban habrían tenido para triunfar de las resistencias, la palanca de dos *nombres* respetados en cuanto a idioma entre nosotros” (ibid., 14-15, énfasis en el original).

En el punto de la transformación fonética americana de /θ/ en /s/, la crítica de Sarmiento a Bello será, de lejos, la más ácida que le dedica en la “Memoria”. El venezolano, al igual que muchos intelectuales de su época, consideraba la pronunciación seseante como un abuso que debía erradicarse; el argentino, por el contrario, defendía su legitimidad, tratándola como una de las muchas variaciones de los idiomas en su desarrollo geográfico e histórico. Sarmiento cita a Bello como uno de los “hablistas educados por las gramáticas españolas” que consideraban el seseo “un vicio que debe tratar de estirparse, i que [...] la educación debía esmerarse en destruirlo” (ibid., 18): “No hai vicio mas universalmente arraigado en los americanos’ dice Bello en su *Ortología*, hablando de la *c* i de la *z* (del español) i mas dificil de corregir, que el de dar a la *z* el valor de *s*” (ibid.). Por un lado, en respuesta a esta opinión, Sarmiento alinea a Bello con España lo que, en boca del argentino, como vimos en la primera sección de este capítulo, suponía tanto como acusarlo de traicionar los intereses americanos: “¿No parece, señores, que fuera el que habla un español recientemente desembarcado en nuestras playas, i cuyos oidos echasen de menos el sonido *z* al que estaban habituados allá en su país?” (ibid.). Por otro lado, Sarmiento asegura que la experiencia docente

propia le advierte de la imposibilidad de mudar dicha práctica lingüística a través de la educación, pues se trataba de la “pronunciacion del país”, la que se ha “mamado en la leche”, es decir, de corregir lo incorregible: “el instinto nacional, lo propio, lo natural” (ibid., 21).

Conviene enfatizar en este punto que la legitimidad de las propuestas se deriva en Sarmiento, como en los miembros de la Academia Literaria y Científica de Madrid, de la práctica educadora¹⁵⁵:

es preciso ser como Vallejos, como yo, maestros de escuela por vocacion, por amor a la difusión de las luces; es preciso presenciar el tormento en que la ortografía actual pone la naciente razon de los niños; es preciso tener a su lado a uno de estos pequeñuelos, i verle confundido, anonadado con el *ce, ci, ge, gi*, i con todos los absurdos de la escritura actual, para saber lo que importa librarnos de una patada de todos estos obstáculos i contradicciones” (ibid., 32).

La centralidad que Sarmiento otorga a la cuestión de la pronunciación seseante se debe, pues, a que le permite oponerse a las propuestas ortográficas menos radicales — menos americanas— y, al mismo tiempo, hacer gala de su experiencia como maestro de escuela, lo que legitima su intervención en materia lingüística. Todavía más importante es la explotación de la pronunciación de /s/ en lugar de /θ/ “como rasgo característico e índice de la identidad americana” (Ennis 2008, 124). Sarmiento hace hincapié en esta particularidad del habla en América porque sirve su propósito de justificar la separación lingüística con la ex metrópoli: lejos de ser un vicio, la pronunciación alterada en este caso se representa como “un hecho irrevocablemente consumado, una diferenciación

¹⁵⁵ Sarmiento recurrirá en varias ocasiones a su experiencia docente como medio de legitimación durante el debate en la prensa que siguió a la presentación de esta “Memoria” en la Facultad de Humanidades. Valgan como ilustración los siguientes fragmentos publicados en la *Gaceta del comercio*: “con juicio formado sobre el plan que debía seguir, para lo que contaba además con mi experiencia de *maestro de escuela*, me pasó, al ponerme a escribir, una dificultad de no pequeña importancia. ¿Cuál es, me dije a mi mismo, el sistema de ortografía que para la enseñanza voi a adoptar?” (D. Sarmiento [1843b] 1886c, 52, énfasis en el original); “¿Sabe usted cuál es el estado *real* de la instrucción pública, por falta de libros buenos que nos instruyan?” (D. Sarmiento [1843c] 1886d, 60, énfasis en el original).

esencial entre el castellano de España i el de sus antiguas colonias” (D. Sarmiento [1843a] 1886b, 18).

Las referencias independentistas, como la de esta cita, y nacionalistas, como las que describían el seseo como una característica nacional, como una particularidad que se ha mamado en la leche materna americana, atraviesan todo el texto de la “Memoria” por varios motivos: en primer lugar, porque, al igual que hicieron las “Indicaciones” de Bello y García del Río y que hará, como veremos, la *Gramática* de Bello, la “Memoria” se esfuerza en construir un público americano; en segundo lugar, por las circunstancias políticas de Chile y por las responsabilidades de Sarmiento en el desarrollo de un sistema educativo chileno (recordemos que el argentino era director de la Normal, órgano encargado de la formación docente, y miembro de la Universidad de Chile, institución que controlaba las enseñanzas primaria y secundaria¹⁵⁶); en tercer lugar, por la estrecha relación que, tanto para Sarmiento como para Bello, existía entre la norma lingüística y el comportamiento ciudadano; y en cuarto lugar, por su antiespañolismo y su decidido interés emancipatorio en todos los órdenes, también en lo relativo al idioma.

La propuesta de reforma ortográfica, en consecuencia, se presenta como un bien nacional que contribuiría al fomento de la instrucción pública en Chile, a la civilización de los ciudadanos americanos, así como a la gloria de la nación chilena y a la emancipación lingüística con respecto de España. Por ello, Sarmiento estaba convencido “de que la América entera aprobaría la idea, porque toda ella está interesada en los

¹⁵⁶ Tal y como había propuesto Bello, la Universidad de Chile asume el control del sistema educativo elemental chileno (Jaksić 2001, 116). La Facultad de Filosofía y Humanidades, dice Contreras, “tenía, en ese entonces, la dirección de las escuelas primarias, función en la que debía proponer al gobierno las normas que había de usarse en ellas, y debía visitar e inspeccionar las escuelas a lo largo del país. Tenía igualmente que promover el cultivo de los diferentes ramos filosóficos y humanísticos en las escuelas secundarias e impartir enseñanza superior en dichas áreas, función esta última que al principio no pudo cumplir por carecer de personal docente idóneo, limitándose entonces a labores académicas no docentes” (1993, 32).

resultados felices que su adopción produciría” (ibid., 30). Sólo un reducido grupo, dice, los literatos, “hijos bastardos de la América, [...] colonos españoles por educación, por hábito, por orientación” (ibid.), se opondrían a su implementación,

un reducidísimo número de americanos, a quienes la gran mayoría podría despreciar a justo título, si por desgracia este reducidísimo número no tuviese en su mano el poder de perpetuar los abusos por el monopolio de la prensa; de manera que nos será preciso arrodillarnos ante ellos i perderles en nombre de la razón, de la conveniencia i de la civilización, que nos dejen una vez tener algo nuestro, algo que no nos venga ordenado de fuera (ibid.).

La “Memoria” es muy crítica con los defensores americanos de la unidad idiomática, es decir, con los españolistas del nuevo continente, pero lo es aún más con la propia España y, en especial, con la RAE, cuya representación negativa justificaba la necesidad de emancipación cultural y lingüística: “la Academia de la lengua castellana no es para nosotros autoridad, porque sus miembros no son escritores, i porque sus nombres son desconocidos en el mundo literario” (ibid., 12). Las propuestas ortográficas de la RAE serían insuficientes para América, no sólo por la falta de calidad literaria de sus miembros, sino también porque sus normas carecían de orientación educativa, lo que Sarmiento consideraba un requisito indispensable para la construcción nacional americana que se estaba llevando a cabo: “en la vida de la Real Academia no se trataba en España, señores, de educación nacional, del derecho de todos a poseer las ventajas de una inteligencia, de igualdad, ni de los deberes de una nación para con todos sus hijos. [...] Hubiera deseado yo ver a uno de sus miembros rejentando una de esas escuelas primarias, de donde saldrá un día el ciudadano, como Minerva de la cabeza de Júpiter, armado de piés a cabeza” (ibid., 25). Con esta referencia mitológica, Sarmiento enfatiza la ligazón entre la educación y la organización socio-política, algo que no reconocía en el

seno de la RAE y que consideraba fundamental para el progreso americano.

Así, la centralidad de las letras para la nación y para la formación del ciudadano americano a través de su enseñanza, se convierten en la justificación del desprecio a los modelos lingüísticos españoles. En consecuencia, Sarmiento propone a los americanos que aprovechen el momento de anarquía ortográfica, provocado por la falta de autoridad y por la pasividad de la RAE —una institución “destronada, real i extranjera” (ibid., 30), una academia que “está muerta, murió de impotencia, de inanición” (ibid., 35)— para “construir un edificio completo, basado en nuestra propia pronunciación” (ibid.)¹⁵⁷, al igual que se aprovechó un momento de anarquía política para conseguir la independencia: “Cuando la España, señores, no tuvo gobierno el año 10, nos sacamos bonitamente el dogal con que nos tenía amarrados; ¿por qué no haríamos en ortografía ahora lo mismo, cuando ella está sin autoridad i sin Academia?” (ibid.).

Sarmiento reitera en numerosas ocasiones a lo largo de la “Memoria” esa relación entre la emancipación política y la lingüística: “ni ahora ni en lo sucesivo tendremos en materia de letras nada que ver ni con la Academia de la lengua, ni con la nación española. La independencia americana es un hecho consumado mas allá de lo que algunos espíritus bisoños se imaginan” (ibid., 12-13). La ideología lingüística nacionalista en la que se apoyan estas representaciones de la lengua en América, obligan a la secesión respecto de España en todos los órdenes, así como a describir negativamente la actitud de los “bisoños” que, con su sumisión a la norma lingüística española, reproducían un orden de relaciones superado a partir de las guerras de independencia:

¹⁵⁷ En el “Prólogo” que se añade a la “Memoria” para su publicación en prensa Sarmiento insiste en la necesidad de independizarse del yugo de la norma ortográfica española, argumentando que “es ridículo estar usando la ortografía de una nación que pronuncia las palabras de distinto modo que nosotros, i esto precisamente en las letras cuyo uso es más difícil i nos llena de embarazos” (D. Sarmiento [1843a] 1886b, 3).

el estarnos esperando que una Academia impotente, sin autoridad en España mismo, sin prestigio i aletargada por la conciencia de su propia nulidad, nos dé reglas, que no nos vendrán bien despues de todo, es abyeccion indigna de naciones que han asumido el rango de tales; i como me escribia un amigo que desaprobaba mi empeño de restablecer los antiguos sonidos españoles: “nosotros reconocemos en la España una impotencia incurable para aleccionarnos en política, en ciencia, en filosofía; pero se trata de gramática, de idioma, i entónces nos olvidamos de la patria, reconocemos en ella poder intelectual superior al nuestro, nos olvidamos de la independencia, i sometemos de nuevo el cuello a la coyunda (ibid., 28).

La ruptura con el pasado colonial traería como consecuencia inevitable la independencia lingüística que, en Sarmiento y otros compañeros de generación, se apoyaba, como vimos arriba y ahora observamos en las palabras del argentino, en un fuerte antiespañolismo. Para conseguir “desprenderse de la única garra que tiene todavía la España sobre nosotros” (ibid., 47), Sarmiento recurre a la Universidad de Chile, puesto que, debido al control que ejercía sobre el sistema educativo, su autorización sería suficiente para hacerla triunfar en la sociedad chilena: “Basta a mi juicio para hacer asequible esta idea que la aprobacion de la Facultad de Humanidades la revista de su prestigio, *i realizándola en la práctica, crée un hecho que la afiance*” (ibid., 46, énfasis mío).

La Facultad, a iniciativa de Andrés Bello, formó una comisión, “integrada por Lastarria, García Reyes, Blanco y Carlos Bello” (Rosenblat 1951, CXII), para evaluar la propuesta de Sarmiento, pero antes de que ésta emitiera su dictamen, la cuestión de la reforma se había trasladado ya a la prensa, dando origen a un intenso debate. A pesar de lo que comúnmente se cree, no fue Sarmiento quien primero trató sobre el contenido de la “Memoria” en un artículo periodístico. Es cierto que Sarmiento estaba “impaciente por llevar el asunto al debate público” (Velleman 2004, 47), pues como él mismo declara:

“antes de leerla en la Universidad, ya habia abierto contrata para la impresion; porque no queria someter mi idea solamente al fallo de los individuos que componen la Facultad, por no parecerme jueces competentes, precisamente porque son literatos, es decir, mui duchos i mui versados en nuestra antigua ortografía” (D. Sarmiento [1843c] 1886d, 56).

No es ajustado, sin embargo, que Sarmiento, con la intención de “llevar el debate a la calle” prefiriera “publicarla por su cuenta” (Rosenblat 1951, CXI). El debate en la prensa lo comenzará, por el contrario, Rafael Minvielle, miembro de la Facultad de Humanidades y uno de los presentes en la lectura de la “Memoria” ante la Universidad de Chile. Minvielle le dirige a Sarmiento una carta, a través del *Progreso* del 20 de octubre de 1843, en la que critica su propuesta “por los términos acres en que está concebida”, por referirse al “Señor Rector D. Andrés Bello [...] con tan poca cortesía”, por “haber tratado a la España con tanta virulencia, con tanta crueldad” y por “inculcar en el corazon de los Americanos descendientes de los Españoles, y a quienes estos aman como a hermanos, que es preciso y urgente el romper hasta el último vínculo que puede ligarlos con la patria de sus honrados padres” (citado en Contreras 1993, 38-39). Minvielle, literato español establecido en Chile, se siente obligado a defender “al pueblo que idolatro y en que ví la luz primera” y a reprocharle a Sarmiento “esa fogosidad y altanería que tanto le perjudica” (ibid., 39). La carta de Minvielle termina con una fuerte crítica a los argentinos exiliados en Chile que, según el español, habían pasado de ser considerados “inocentes víctimas” a ser “mirados en jeneral como unos Parias” (ibid., 40): “puedo decir a Vd. sin miedo de ser desmentido que algunos, mui pocos es verdad, de los Argentinos, entre ellos V., se han acarreado tanta dosis de aversion y de odio como todos los Españoles juntos en tiempo en que la guerra con la España estaba en todo su

vigor” (ibid.).

En respuesta a esos ataques, Sarmiento se dirige a los redactores de la *Gaceta del comercio* para que le permitan “contestar a la mui apreciable [carta] que me ha dirigido por el *Progreso* con fecha de hoy el señor Minvielle, con motivo de cierto incidente que ustedes ignoran por allá, lo mismo que el público por acá” (D. Sarmiento [1843b] 1886c, 50). La *Gaceta* publicará entre el 24 y el 31 de octubre siete cartas de Sarmiento dirigidas a Minvielle en las que, aceptando el tono personal de su carta, lo acusará de alinearse con España e insistirá en la incapacidad de la RAE y de los modelos literarios de la Península. Así, en la primera de las publicaciones de esta serie, Sarmiento reprueba que Minvielle defienda intereses españoles y no chileno-americanos, como corresponde a su puesto en la Universidad de Chile:

debí olvidarme de que había un español entre nosotros, que se cree representante de la España en el seno de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile que tiene sus intereses americano-chilenos, i que desde que ha aceptado aquél el nombramiento de miembro de ésta, ha contraído el deber de ser americano-chileno en los asuntos que se traten; porque sería un poco ridículo, si no me equivoco, que un miembro de la Facultad de Humanidades protestase a nombre de su antigua patria contra lo que fuese de interés para el país; i ya ve usted el inconveniente que resulta de esta duplicidad de afecciones i de intereses (D. Sarmiento [1843c] 1886d, 55).

La segunda carta contiene una fuerte crítica a la literatura española que, incapaz de crear en la lengua propia, dice Bello, se ve obligada a traducir la producción de otras naciones europeas, crítica que Sarmiento apoya en la opinión de Larra y en su famosa frase “lloremos y traduzcamos”. Esta carta concluye argumentando que su intención al presentar la “Memoria” fue

inducir a mis respetables colegas a vencer sus escrúpulos i formular decididamente una ortografía exacta, buena i fácil para leer y escribir con ella, sin andar consultando a la Academia, que nadie consulta, porque está

muda, porque está tocada de marasmo, de inanición incurable, porque de *traducir al castellano*, mejor es traducir con una ortografía racional que con esa madeja sin cuenda, ese caos de la ortografía actual (D. Sarmiento [1843d] 1886e, 61, énfasis en el original).

Sarmiento se ocupa de la cuestión española en su tercera carta a Minvielle, sosteniendo que España “ha perpetuado hasta nuestros días la edad media con todos sus sombríos colores” y que “para los americanos es una idea que recuerda un yugo roto i una *tradicion por cortar aun*” (D. Sarmiento [1843e] 1886f, 62, énfasis en el original). Esa tradición que quedaba por cortar sería la de la lengua, único vínculo que aún unía a los americanos con la antigua metrópoli, por lo que Sarmiento argumenta, en su cuarta carta, “que no hai inconveniente en obrar una cision entre la ortografía que adoptaremos i la actual que se usa en España” (D. Sarmiento [1843f] 1886g, 62).

La carta publicada el 30 de octubre, la sexta, contiene una respuesta al ataque de Minvielle contra los exiliados argentinos en Chile, considerando el resentimiento contra ellos como un proceso recurrente en los contextos de inmigración masiva: “Los emigrados son objeto de compasion para los pueblos del mundo, mientras que necesitan de la benevolencia hospitalaria de sus huéspedes. Pero este mismo sentimiento suele cambiarse en animadversion cuando las emigraciones son numerosas, se prolongan demasiado i se componen de individuos de todas las clases” (D. Sarmiento [1843g] 1886h, 75). A ese proceso de carácter general, suma Sarmiento la particularidad del intenso momento de construcciones nacionales que se vivía en el continente americano, lo que suponía un refuerzo de las fronteras con otros países y sus gentes:

Todas las secciones americanas están principiando a ser naciones, i el sentimiento de la nacionalidad es mui delicado i quisquilloso en sus principios. Durante la lucha de la independencia, todos los americanos formaban una sociedad sola, con un objeto único, que era emanciparse de la dominacion española. [...] Pero pasada esta lucha, ya conseguido el

objetivo general, cada sección americana empezó a levantar sus límites, a ocuparse de sí misma i de sus intereses, empezó, en una palabra, a llamarse nación, separándose de la comunidad americana i llamando por constituciones i leyes, extranjeros a los demás (ibid.).

El debate sobre la reforma ortográfica continúa en la prensa chilena hasta finales de 1843 pues, a la oposición de Minvielle se sumarán las de los redactores del *Mercurio* y la de varios anónimos en las páginas de ese periódico y del *Progreso*, medios que habían publicado la “Memoria” a mediados de noviembre (Contreras 1993, 54). Sarmiento responderá a todas ellas, desde el *Progreso*, insistiendo en los beneficios para América y para la instrucción pública de sus propuestas, así como en la normatividad intrínseca a ellas, pues no era su interés “consagrar en lo escrito el modo de ablar de los sesiosos, ni el de los tartamudos, sino el modo de ablar *constante, permanente, imbariable* de todos los americanos” (citado en Contreras 1993, 58, énfasis en el original).

Repite también la idea de la ruptura lingüística, presente ya en la “Memoria”, argumentando ahora que si aquélla ha de darse, no podría la acción del hombre detenerla: “Si el idioma en América se a de diferenciar alguna bes del de España, ya sea en las palabras con qe nombre las cosas o las modificaciones, si a de tomar jiros estraños, no nos metamos nosotros a trasarle el camino al porbenir qe a de ir por donde le dé la gana i se a de rreir de nosotros” (ibid., 71).

Además de responder a las cuestiones de tipo lingüístico que los opositores a su propuesta habían apuntado como fallas de la “Memoria”, Sarmiento “tuvo buen cuidado de señalar que los primeros individuos que le habían atacado en público servían todos a intereses españoles” (Velleman 2004, 48): “Tres son los antagonistas qe a susitado asta aquí la *Memoria* sobre ortografía americana. El 1º bajo su nombre, defendía a la España, su patria, atacada según él en mi opúsculo; el 2º UN PROFESOR DE GRAMÁTICAS, es

también un *español*; i el 3º el *Mercurio de Balparaiso*, es ijo de imprenta, librería i empresa de una casa española” (citado en Contreras 1993, 68, énfasis en el original).

He querido reproducir las respuestas de Sarmiento a sus opositores para dar idea del modo en que el argentino utilizaba la prensa para polemizar sobre los asuntos más diversos y para defender su posición en la esfera cultural y en la sociedad chilena, como se indicó más arriba. En la parte de su estudio dedicada a la polémica ortográfica en Chile, Narvaja de Arnoux asegura que, si bien la simplificación ortográfica responde, en primer lugar, a los intereses pedagógicos de Sarmiento, también será percibida “como uno de los modos de consolidar su imagen pública”, a través de la prensa como “el espacio privilegiado de exposición de las ideas sobre este tema” (2008,177). El propio Sarmiento reconoce, a principios de 1844, en carta a su compatriota Félix Frías, esta función del debate público sobre ortografía: “con motivo de la reforma ortográfica able de mi —necesito no dejar pasar esta ocasión de aser abrir los ojos al público y establecer mi nombre; esto asegurará el establecimiento de educación qe tengo i mi porbenir” (citado en Narvaja de Arnoux 2008, 177).

La confrontación con Andrés Bello será, pues, una estrategia más en esa tarea de procurarse un nombre, una voz de autoridad. De ahí que se presente a sí mismo como la voz americana y que se refiera al venezolano como una fuerza conservadora, próxima a lo español, idea que atraviesa la “Memoria” y reaparece en el debate en prensa: “Bello es un literato, educado por los autores españoles; es todavía uno de esos ombres qe conosiéron a la España, qe estuvieron, aunque fuese ostilmente en contacto con ella; es en materia de idioma un punto de transicion entre la península i nosotros” (citado en Contreras 1993, 64).

No era la primera vez que Sarmiento utilizaba la polémica en prensa para procurarse un lugar en la esfera política e intelectual chilena, como tampoco que ese puesto se buscaba a expensas de Andrés Bello, bien confrontándose directamente con él o bien a través del ataque a sus discípulos¹⁵⁸. Tampoco era la primera vez que Bello se desentendía de la polémica a la que el argentino lo invitaba pues, a diferencia de él, “puede desprenderse de todo tono beligerante: es el intelectual reconocido y en su condición de Rector de la Universidad de Chile ha impulsado la propuesta de reformar la ortografía” (Narvaja de Arnoux 2008, 180). Situado en la cómoda posición del intelectual asentado y de la institucionalidad que le otorgaba el rectorado de la Universidad, Bello se queda al margen del debate público. Su estrategia sería, más bien, utilizar su poder simbólico en el campo intelectual chileno para contrarrestar las reformas ortográficas extremistas de Sarmiento. Como asegura el discípulo de Andrés Bello, Miguel Luis Amunátegui, “mediante su prestigio, Bello obtuvo que este cuerpo [la Universidad de Chile] aprobase en la mayor parte, i con variaciones no sustanciales, la reforma ortográfica que él mismo había propuesto en Londres”, en respuesta a las “innovaciones mucho mas radicales” de Sarmiento (1882, 197).

En efecto, el 3 de enero la comisión encargada de evaluar la “Memoria” leyó un informe que “señala los inconvenientes de tomar la pronunciación como criterio ortográfico, defiende como norma el uso común y constante y rechaza en conjunto la reforma proyectada” (Rosenblat 1951, CXII). A partir del dictamen de la comisión, la Facultad de Filosofía y Humanidades aprueba, el 25 de abril de 1844 —el mismo día que la reina Isabel II firma la real orden que oficializa en España la ortografía académica—

¹⁵⁸ Para una presentación de las polémicas literarias de Sarmiento en Chile, véase Ennis (2008, 117-143); Jaksić (1994, 45-49); Rodríguez Monegal (1969, 260-319) y Verdevoye (1964, 172-217).

una reforma ortográfica que, en esencia y aunque no se hace explícito, sigue las propuestas de las “Indicaciones” de Bello y García del Río¹⁵⁹. La Universidad de Chile aprueba el sistema ortográfico defendido por la Facultad que, por disposición gubernativa, se convierte en ortografía nacional (Rosenblat 1951, CXIV-CXV).

Entre el dictamen de la comisión, en enero de 1844, y su aprobación en la Universidad de Chile, en abril del mismo año, tiene lugar un acontecimiento importante para el propósito de este estudio: el *Mercurio* reproduce dos artículos sobre reformas ortográficas en México y en Madrid, el 8 de febrero y el 21 de abril, respectivamente. El primero, publicado en el *Siglo* de México cuatro meses antes, demuestra, en opinión del redactor del *Mercurio* que traslada la noticia, que “la innovación ortográfica es de un interés americano” y supone “sin duda un triunfo de la idea del Sr. Sarmiento” (citado en Contreras 1993, 78). El argentino se apresura a contestar, a través del *Progreso* en una serie de artículos en los que celebra las noticias sobre reforma que llegan de México y, animado por ellas, se decide a cuestionar y rebatir el fallo de la comisión de la Facultad.

En el medio de esa serie de artículos llega, a través del *Mercurio*, la segunda noticia sobre simplificación, la que trata de la reforma que intentaron imponer los maestros madrileños. Sarmiento, titula entonces su sexto artículo en el *Progreso* “¿I ahora caballeros?” y en él celebra las “coincidencias literarias” entre Chile y España, producto de “la libertad”, del “sentimiento de igualdad”, del “deseo ardiente de allanar el camino a la difusión de las luces” y del “espíritu democrático, el amor a todos” (citado en

¹⁵⁹ El sistema ortográfico oficial chileno reconoce la eliminación de <h> (excepto en las interjecciones) y de <u> detrás de <q>; especializa las grafías <y> como consonante y <i> como vocal, <j> como velar fricativa y <g> como velar oclusiva, <r> como vibrante simple y <rr> como vibrante múltiple (excepto al principio de palabra); transforma los nombres de las letras como lo habían propuesto tanto Bello como Sarmiento, y también los maestros madrileños; y, por último, propone respetar la escritura original de los nombres propios extranjeros (Rosenblat 1951, CXIV-CXV).

Contreras 1993, 91). La España a la que tanto había maltratado Sarmiento, dice Verdevoye (1964, 212), le ofrece ahora un nuevo triunfo, por lo que, en su siguiente y último artículo de esta serie, el argentino declarará: “¡Salud a la España moderna! Me reconcilio con ella; pero nada de autoridad, nada de dependencia. Lo que en España es genuino y legítimo, deja de serlo en América” (citado en Contreras 1993, 94).

Sarmiento utiliza las noticias de simplificación ortográfica para reavivar el debate en Chile, lo que es especialmente visible en ese último artículo, en el que insta a la Universidad a tener en cuenta las reformas de su “Memoria”, no sólo por el carácter americano de la reforma, sino por su unidad con la España. En este artículo, Sarmiento llega incluso a explotar las ideas, anteriormente criticadas por él, del mantenimiento de la unidad ortográfica y de la unión fraterno filial entre España y América:

La Facultad de Umanidades no a comprometido por fortuna su juicio todavía en esta cuestion: [...] ¿Creíase necesario para legitimar la rreforma que ubiese unidad entre los pueblos españoles? La abrá; Chile i Méjico ensierran a la América toda; la España ademas está a lo léjos presentándoles la sansion de su ejemplo. La antigua metrópoli i sus colonias; la madre i las ijas por un mobimiento espontáneo i unánime se lebantán a un tiempo a rrealisar el echo mas brillante, a conseguir el triunfo mas esplendoroso que fue consedido a un pueblo moderno (ibid., 92-93).

Sarmiento se detiene en este artículo a tratar, en particular, la reforma que se estaba llevando a cabo en España por tratarse de un proyecto concebido en el seno de una institución educativa y que, por tanto, compartía plenamente el espíritu que había inspirado su “Memoria”: “La Academia científica i literaria de preceptores para la educacion primaria de España es la misma que en Chile se llama Facultad de Filosofía i Umanidades que tiene por objeto dirijir la educacion primaria” (ibid., 93). Este último intento de presionar a la Facultad aprovechando la reforma de los maestros españoles se ve, sin embargo, frustrado, pues la institución desoyó sus recomendaciones y aprobó,

apenas unos días después, la ortografía chilena próxima a las ideas ortográficas de Andrés Bello. El fracaso de Sarmiento puede interpretarse, como hizo Cubí i Soler en su evaluación del de los maestros madrileños, como un “castigo por precipitación” (Cubí i Soler 1852, 7), es decir, por proponer reformas demasiado radicales sin haber preparado previamente el terreno para su aceptación.

Tras la publicación en el *Progreso*, el 29 de abril, sobre los acuerdos de la Universidad de Chile, Sarmiento escribe en el mismo medio un artículo, sin firmar, en el que compara la decisión de la Facultad con la de la Academia Literaria y Científica: “este sistema léjos de andar mesurado i circunspecto como la Facultad de Umanidades a ido mas allá del propuesto por el Sr. Sarmiento” (citado en Contreras 1993, 102). Aceptando la derrota, el argentino anima a la prensa a “conformar su ortografía a las prescripciones de la Facultad de Umanidades” (ibid.). De hecho, el periódico del que era editor, el *Progreso*, siguió cumpliendo un papel central en la promoción de las reformas, acomodando sus páginas a las aceptadas y promulgadas por ley como ortografía nacional. Contreras atribuye a Sarmiento un nuevo artículo anónimo, publicado en el *Progreso* el 2 de mayo con el título de “Reforma ortográfica”, en el que se discuten algunos puntos de la resolución de la Universidad de Chile (1993, 102-103). Sarmiento se retira, entonces, del debate público, que continuó en la prensa algunos meses más.

Al fracaso de su propuesta de reforma se sumaron en esta época agrias confrontaciones con Domingo Santiago Godoy, Victorino Lastarria y Juan Nepomuceno Espejo, esta última relacionada tangencialmente con la cuestión ortográfica y todas ellas “concerned the alienation between political forces supporting Irarrázaval and Montt” (Jaksić 1994, 47). La deprimente situación de Sarmiento en Chile lo llevó a considerar el

abandono del país pero, gracias a su amigo Manuel Montt, fue enviado a Europa y Estados Unidos en viaje oficial para evaluar sus sistemas de instrucción pública:

Montt se persuadió de que debía poner fin a estas tensiones que comprometían a su gobierno frente al país vecino y concibió la idea de ofrecer a Sarmiento un viaje a Europa y Estados Unidos para estudiar métodos de educación. El 28 de octubre de 1845 Sarmiento salió de Valparaíso hacia Montevideo. A pesar de que conocía las causas del ofrecimiento de Montt, partía entusiasmado, con el espíritu aguzado para aprehender todo lo que la civilización le dejara de aplicable a la realidad americana (Barrenechea y Lavandera 1967, 30).

A su regreso a Chile en 1849 Sarmiento publica “una miscelánea de observaciones, reminiscencias, impresiones e incidentes de viaje” (D. Sarmiento 1849, I). Junto con la información que ofrecen esos *Viajes en Europa, Africa i America*, disponemos del epistolario entre Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento como herramientas clave para conocer las actividades del argentino durante su viaje oficial. Gracias a estas fuentes sabemos que Bello estableció contacto con la Academia Literaria y Científica de Madrid, que discutió sobre cuestiones ortográficas con algunos miembros de la RAE y que publicó un artículo sobre ortografía en la prensa española.

Las impresiones que le causa la asociación de maestros —institución en la que se había apoyado como autoridad indiscutible en los últimos coletazos del debate público chileno sobre ortografía justo antes de la oficialización del sistema de reformas moderadas— es francamente negativa. En carta a Montt, fechada en noviembre de 1846 y enviada desde Madrid, Sarmiento califica a los miembros de la Academia Literaria y Científica, “de que soy indigno miembro” (citado en Vergara Quiroz 1999, 76), dice burlonamente, como “unos tíos tuertos, rengos que forman el personal de los pedagogos matritenses, un poco ignorantes, pero bien intencionados, y llenos del espíritu de mejora” (ibid.). Sarmiento relata a su amigo, en tono ciertamente paternalista y condescendiente

(Vergara Quiroz 1999, 77), una reunión de la Academia que tuvo ocasión de presenciar: “después que habían dicho mucho y malo sobre ortografía, tomé yo la palabra, y los dejé azorados y rabicaídos con tanta sapiencia. Imagínese V. que les hablé de griego! tiphus, chromspheos, etc, etc.!!!” (citado en Vergara Quiroz 1999, 76-77).

No mucho mejor parados salen los miembros de la RAE. En sus *Viajes*, en una carta fechada el 15 de noviembre de 1846, datada en Madrid y dirigida a Victorino Lastarria, comenta: “una noche hablábamos de ortografía con Ventura de la Vega y otros, y la sonrisa del desden andaba de boca en boca rizando las estremidades de los labios. Pobres diablos de criollos, parecían disimular, quién los mete á ellos en cosas tan académicas!” (D. Sarmiento 1849, 195). Durante esa conversación, Sarmiento defenderá con las mejores armas de que es capaz las reformas ortográficas sancionadas por la Universidad de Chile, a lo que uno de sus interlocutores objetó que “dado caso que tuviésemos razon, aquella desviacion de la ortografía usual establecia una separacion embarazosa entre la España y sus colonias” (ibid.). Sarmiento relata su reacción al comentario del académico de la siguiente manera:

Este no es un gran inconveniente, repuse yo con la mayor compostura y suavidad; como allá no leemos libros españoles, como VV. no tienen autores, ni escritores, ni sabios, ni economistas, ni políticos, ni historiadores, ni cosa que lo valga; como VV. aquí, y nosotros allá traducimos, nos es absolutamente indiferente que VV. escriban de un modo lo traducido y nosotros de otro. No hemos visto allá mas libro español que uno que no es libro, los artículos de periódico de Larra; ó no sé si VV. pretenden que los escritos de Martinez de la Rosa son también libros. [...] Lo que daba mas realce á esta preroración era que, á cada nueva indicacion, yo afectaba apoyarme en el asentimiento unánime de mis oyentes. Como VV. saben.... decia yo, como ustedes no lo ignoran.... Oh! estuve admirable, y no habia concluido cuando todos me habían dado las buenas noches (ibid.).

Quizá esta conversación provocara o, al menos, mediatizara la redacción del largo

artículo “Reforma de la Ortografía Castellana sancionada por la Universidad de Chile”, publicado en *El español* los días 23 y 29 de diciembre de 1846, cuando ya Sarmiento se encontraba en París. Este artículo no ha sido considerado por la crítica hasta ahora, quizá porque incluso su propio autor ignoró que llegara a publicarse¹⁶⁰. El destinatario del texto es, claramente, la RAE¹⁶¹, ya que el artículo tiene como objetivo defender la ortografía chilena de las acusaciones de propuesta cismática, manifestadas por los académicos, que el propio Sarmiento había confrontado durante su estancia en Madrid. Escribe, pues, para que “la Academia española conozca los motivos que hicieron en materias ortográficas adoptar á aquella corporación [la Universidad de Chile] conclusiones diametralmente opuestas á las suyas; aunque no sea mas que para tener en cuenta las causas del extravío, si es que tal quiere apellidársele” (D. Sarmiento 1846a, 3).

Sarmiento basa su argumentación en dos puntos centrales, el primero, que la tendencia a la simplificación ortográfica en español es una característica intrínseca al idioma; el segundo, que la desviación de esa regla general, de esa “nacional propensión” (ibid.), es la causante de los cismas ortográficos. A partir de esas ideas, Sarmiento se propone demostrar, por un lado, que la RAE es la responsable, a causa de su retroceso, de la ruptura de la norma ortográfica, y por otro, que la Universidad de Chile gozaba de

¹⁶⁰ En carta a Manuel Montt desde la capital francesa, el 15 de julio de 1847, Sarmiento escribe: “Todo me ha salido a medida de mi deseo hasta aquí, si no es la publicación de un escrito que dejé en Madrid sobre ortografía y cuyo paradero ignoro por la torpeza del encargado de la publicación” (citado en Vergara Quiroz 1999, 80). Se trataba de un artículo que había dejado a los miembros de la Academia Literaria y Científica, a juzgar por la carta que le dirige a Montt desde Madrid en noviembre de 1846: “Dejo para una revista un artículo dando cuenta a la Academia de nuestros trabajos en la materia en el que tan buena maña me doy para justificar y basar nuestras conclusiones” (ibid., 77).

¹⁶¹ En una carta del 6 noviembre de 1846, Sarmiento se despide así: “Expresiones a todos mis amigos de su círculo y a don Andrés Bello que me propongo dar cuenta a la Academia de nuestra reforma ortográfica que publicaré probablemente” (citado en Vergara Quiroz 1999, 74). El editor del epistolario entre Montt y Sarmiento, anota que con esa referencia a la Academia “evidentemente se refiere a la Universidad de Chile, única Academia por entonces en el país” (Vergara Quiroz 1999, 74, nota 8). Considero sin embargo que Sarmiento se refería a la RAE, claro destinatario del artículo que publica en España sobre la ortografía chilena.

legitimidad para llevar a cabo la reforma de la ortografía, no sólo porque con ella obraba en consonancia con el principio de la simplicidad de la lengua española, sino porque es la autoridad lingüística del Chile independiente.

En primer lugar, pues, Sarmiento dedica buena parte del artículo a repasar el trabajo de la RAE para demostrar que durante un siglo “todos los trabajos de aquella docta corporación” estuvieron en consonancia con el principio generador de la ortografía castellana, es decir, con la simplificación (ibid.). Su labor y la práctica de los escritores corrían parejos hacia el fin del fonetismo: “tradicción antigua, regla académica y tendencia general española, han marchado al través de los siglos por una sola vía hácia un fin único” (ibid.). Sin embargo, los académicos contemporáneos a Sarmiento habían roto ese camino: “la Academia española ha alzado su respetable voz, no solo para indicar por la primera vez que es necesario detenerse en el camino trazado por sus predecesores, si no también, y lo que mas estraño parece, volver atrás, cual si habiendo llegado la ortografía castellana á su apogeo debiese retrogradar en una órbita determinada” (D. Sarmiento 1846b, 2). Al contrariar el principio general de la ortografía, la RAE no sólo “está en desacuerdo consigo misma” (ibid.), sino que también se convierte en la única responsable de la fragmentación lingüística que tanto teme: “¿Quién merecerá el epíteto de cismático, sino aquél que separándose de las tradiciones y marcha anterior se propone sostener usos que repugnan los contemporáneos, y están en contradicción con los antecedentes?” (ibid., 3).

En segundo lugar, Sarmiento persigue demostrar que la Universidad de Chile, al sancionar su propia norma, no hizo sino “dar un paso mas en la reforma ortográfica” (D. Sarmiento 1846a, 3), conforme a las tendencias de la lengua, para “asegurarse el

porvenir, pues que este pertenece á la reforma ortográfica del castellano (D. Sarmiento 1846b, 3). Al señalar la coincidencia entre la oficialización ortográfica en España y América, Sarmiento tiene cuidado en enfatizar que la Universidad que la llevó a cabo en Chile es “un cuerpo autorizado en los límites de su jurisdicción” por lo que “la ortografía reformada ha dejado de ser allí un simple *desiderátum*, pasando á la categoría de la ley y regla para la enseñanza pública” (D. Sarmiento 1846a, 3). La Universidad de Chile aparece como una institución equivalente a la RAE, por su legitimidad y sus competencias en la educación, como el organismo que “iba á ocupar” el puesto que la RAE desempeña en España “con respecto á su propio país” (ibid.). Sarmiento enfatiza que “la lengua castellana es hoy hablada por naciones enteramente independientes” y que, por tanto, ya la RAE, “que antes legislaba sobre la ortografía, con general competencia” (ibid.), no las representaba a todas, sino que había dejado paso a instituciones que, como la Universidad de Chile, debían encargarse en América de la estandarización lingüística.

Y mientras Sarmiento hablaba así en España y se afanaba en promover las ventajas de la simplificación ortográfica en la prensa chilena, enfrentándose a sus muchos oponentes, ¿cuál era la actitud de Andrés Bello? El venezolano, como dijimos, se mantuvo al margen del debate público, a pesar de lo cual consiguió que su sistema ortográfico prevaleciera sobre el de Sarmiento. Sólo publica un trabajo en la prensa sobre la reforma cuando los acuerdos de la Universidad de Chile se habían hecho públicos a través del *Progreso* a finales de abril. Entonces escribe en *El Araucano* de los días 10 y 24 de mayo de 1844 un largo artículo, titulado “Ortografía”, con el fin de explicar y defender las propuestas aceptadas por la Facultad, así como de oponerse a las objeciones

que a ellas habían planteado “los espíritus rutineros” (Bello [1844] 1884b, 401). En la “Ortografía” —como en las “Indicaciones” y la “Ortografía castellana” de Londres y, definitivamente, como en su *Gramática*, como veremos a continuación— Bello justifica la legitimidad y necesidad —por el carácter disciplinador del estándar— de la intervención americana sobre la lengua, enfrentándose a los que señalan a la RAE como autoridad lingüística exclusiva. Pero, a diferencia de Sarmiento, la tónica general de los escritos de Bello es de respeto y reconocimiento explícitos para con el cuerpo literario madrileño: “¿No podremos, pues, nosotros dar algunos pasos mas en el mismo camino, guiados por los mismos principios, i llevando puesta la mira en el mismo objetivo de sencillez ortográfica, que es en otros términos la facilidad de las dos artes mas importantes para la vida social, de los dos instrumentos mas poderosos de civilización, la lectura i la escritura?” (ibid.). Para enfrentar las opiniones contrarias a la reforma que habían aparecido en la prensa, todas ellas por reacción ante las innovadoras propuestas de Sarmiento, Bello acude a la misma autoridad de la RAE en que se apoyaban los contrarios a la simplificación:

A los que aleguen, pues, la autoridad de la Academia en favor del uso actual oponemos la autoridad de la misma Academia [...] a los que suspiren por sus amarteladas etimologías les recordaremos que en nuestro alfabeto la etimología ha sido siempre una consideracion mui subalterna, i que la Academia Española no ha tenido el menor miramiento a ella cuando las alteraciones le han parecido convenientes (ibid., 402).

Lo mismo hará unos años más tarde, en “Reformas ortográficas” (1849), donde, a propósito de la generalización de <j> ante <e>, <i>, dice: “acerca de lo cual podemos ya citar en cierto modo el sufragio de la Academia misma” (Bello [1849] 1884c, 140-41). En Chile y otros países americanos la aplicación de los principios ortográficos era más firme, por lo que, a diferencia de lo que sucedía en el seno de la RAE, en este punto concreto de

la ortografía en América “se sigue la regla general, sin excepción alguna; y esto es lo que no tardará ya en hacer la misma Academia; ante cuyo *fiat* tendrán que inclinar la frente los que reprobaban esta innovación como anti-académica, que son los menos, y los que la deprecian como americana, o la miran con aversión por aquello de *Quae pueri didicere, senes perdenda fateri*” (ibid., 141).

Bello buscaba, como Sarmiento, la consecución de una norma americana que contribuyera al desarrollo de la educación en Chile y, al igual que el argentino, censuraba a los ciegos defensores de las doctrinas académicas. Las similitudes entre los proyectos ortográficos de Bello y Sarmiento en Chile son, en realidad, elevadas pues, para ambos, “la codificación y la optimación del sistema escolar se sitúan en el centro de la cuestión” (Ennis 2008, 142). Las diferencias responden a las tensiones entre la norma centrífuga propuesta por Sarmiento y la centrípeta de Bello en la instrumentalización de la lengua para la construcción del Estado moderno (ibid., 117) y, en última instancia, “los enfoques acerca de la reforma ortográfica —radical y dirigista, en Sarmiento; progresiva y apelando al consenso, en Bello— dependieron de los respectivos lugares sociales de enunciación” (Narvaja de Arnoux 2008, 198). Se trata, al igual que en el caso de la controversia ortográfica madrileña, de un debate que trasciende el campo lingüístico —lo menos discutido, de hecho, fueron cuestiones específicas sobre las simplificaciones propuestas— que se empapa de referencias políticas y que revela la lucha por el posicionamiento en el campo intelectual y en el mercado educativo emergente en Chile.

El destino de la reforma ortográfica no fue muy favorable, pues tras algunos años de práctica inconsistentemente seguida tanto en la prensa y los documentos oficiales, como en el propio sistema educativo, terminó por abandonarse. La Universidad, en abril

de 1851, decidió aceptar el fracaso del sistema y renunciar a su implementación, según comunica Bello al Ministerio de Instrucción Pública (Rosenblat 1951, CXVIII-CXXII). De todas las reformas propuestas, sobreviven el uso constante de <j> y de <i> vocal, rasgos que se abandonan definitivamente cuando “el 20 de junio de 1927, por decreto supremo, se ordenó adoptar, a partir del 12 de octubre de ese mismo año, y como homenaje a la hispanidad, la ortografía académica en todos los documentos de la Administración Pública y en todos los establecimientos educacionales dependientes del Estado” (Contreras 1994, 26).

3.4. La norma gramatical americana: Las gramáticas de Bello para los ciudadanos y las escuelas de América

Con la codificación de la norma ortográfica americana todavía en su proceso de implementación, Bello publicará un texto clave para la fijación de la norma gramatical: la *Gramática castellana destinada al uso de los americanos* (1847). La *Gramática* de Bello ha recibido una gran atención por parte de la crítica, que la ha evaluado desde muy diferentes puntos de vista: la construcción de su norma y el valor de su teoría gramatical¹⁶², su relación con las producciones gramaticales del español anteriores, contemporáneas y posteriores a ella¹⁶³ o su incidencia en los procesos de construcción nacional y de conformación del ciudadano americano¹⁶⁴.

Desde esta última perspectiva, podemos considerar la obra de Bello como una

¹⁶² Estudios sobre la teoría gramatical de Bello son los de Alonso (1951), Dorta Luis (2000), Isaza Calderón (1960), Moré (2004), Rosenblat (1961), Schmitt (2000) y Trujillo (1988).

¹⁶³ Sobre las huellas de la producción gramatical anterior en Bello y de su teoría gramatical en autores contemporáneos y posteriores, véase Calero Vaquera (1986; 2000), Cartagena (2000), García Gondar (1999; 2000), Gómez Asencio (2009), Lliteras Poncel (2000), Moreno de Alba (1983) y Wagner (2006).

¹⁶⁴ La gramática de Bello se entiende como una estrategia para la formación nacional y ciudadana en González Stephan (1995a, 1995b), Narvaja de Arnoux (1999; 2008) y Ramos (1993; 2003).

gramática de Estado¹⁶⁵, cuyas tres características principales serían su “conciencia de la importancia política de la lengua, carácter normativo y propósito pedagógico” (Narvaja de Arnoux 2008, 226). En efecto, Bello concebía la gramática como “un discurso fundacional del Estado moderno” y como “uno de los discursos capaces de imponer, sobre las partículas heterogéneas de la América Latina, una estructura normativa y unificadora; estructura, a su vez, concomitante con una ética del habla que Bello consideraba fundamental para la constitución de la ciudadanía moderna” (Ramos 1993, 18).

La importancia política que Bello concedía a la gramática, por su función delimitadora del espacio nacional y del ciudadano americano, queda reflejada en la construcción del público al que destina su obra: “Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispano-América” (Bello [1847] 1951, 11). La *Gramática*, acorde con su título, modela un público receptor americano, utilizando “las metáforas familiares propias del imaginario nacional” (Narvaja de Arnoux 2008, 224). Con esa conformación discursiva del destinatario, en base a las metáforas familiares, “el discurso prospectivo de la gramática contribuía a formar ese campo imaginario de identidad,

¹⁶⁵ Narvaja de Arnoux (2008) trabaja con la idea de que desde el Renacimiento se constituye en Europa una red de gramáticas de tres tipos diferentes – gramáticas de Estado, generales y particulares – que “exponen en sus diferencias las fuerzas contradictorias que a lo largo de tres siglos acompañaron el desarrollo de la sociedad burguesa e hicieron posible la conformación del Estado nacional” (179). La visión política sobre la lengua característica de su estudio, lleva a Narvaja de Arnoux a indagar “en las diversas formas de articulación” de dichos tipos de gramáticas “con procesos y circunstancias históricas” (180), lo que, de manera general resume de la siguiente manera: “La necesidad de centralización jurídica y administrativa, a lo cual las monarquías fueron sensibles, impulsó las gramáticas de Estado. Los enfrentamientos con el aparato monárquico de la nueva sociedad que avanzaba a su sombra dieron lugar a los otros tipos de gramáticas: las universales, donde se hablaba en nombre de la especie humana contemplando fundamentalmente los procesos “naturales” del entendimiento, y las particulares, que relevaban los diferentes usos sociales y evaluaban variedades a partir de criterios que no dependían del buen uso cortesano” (179-80). Las gramáticas de Estado, como la de Nebrija, la de la RAE o la de Bello, se caracterizarían por acentuar la normatividad y proponer una lengua estándar oficial; las generales, como la de Jovellanos o la de Hermosilla, cuestionarían la norma nacional buscando la base común a todas las lenguas; y las particulares, como la de Correas, descentrarían la norma lingüística, mediante la presentación de las diferentes variedades y registros sociales de una lengua (180).

trazando —precisamente en el mapa de una lengua unificada y administrada— los lugares y las fronteras posibles de la ‘familia’ hispanoamericana futura” (Ramos 1993, 18).

A la intención política de la *Gramática* de Bello hay que sumar su carácter normativo, su contribución a la higiene verbal (Cameron 1995), patente en su descripción de la gramática de una lengua como “el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada” (Bello [1847] 1951, 15). El modelo de la gente culta¹⁶⁶ que Bello consagra constituiría, en el marco normativo de la gramática, un ejemplo para la adquisición de “las leyes del *saber decir*” (Ramos 2003, 68), leyes que son, a su vez, “un presupuesto del proyecto de la disciplina y racionalización de la sociedad emergente” (ibid., 63)¹⁶⁷. Es decir, la higiene verbal no se limita a la lengua, sino que supone una actitud del individuo en la sociedad moderna y, de ahí, la importancia de la norma seleccionada, la de la gente educada, como “única variedad destinada a circular por el sistema educativo” (Narvaja de Arnoux 2008, 216).

El propósito pedagógico, que Narvaja de Arnoux marca como el tercer atributo

¹⁶⁶ Moré (2004) y Gómez Asencio (2009) coinciden en que el ideal de la norma de Bello se hallaba en línea con el modelo peninsular, aunque los argumentos que los llevan a esa conclusión sean bien diferentes. El primero estudia detenidamente los criterios de selección de la norma de Bello respecto a tres ejes en torno a los cuales se construye la *Gramática*: socio-cultural, dialectal y semiótico-discursivo. Moré concluye que la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, a pesar de lo que el título y el discurso marco del “Prólogo” parecen indicar, deriva sus normas a partir de tres “fuentes primordiales” que privilegian los usos peninsulares: “la escritura (y, dentro de ella, un conjunto restringido de textos)”, fundamentalmente de autores españoles del Siglo de Oro, “el dialecto de Castilla, y el uso de la ‘gente educada’” (2004, 89).

Por el contrario, Gómez Asencio ofrece una relectura desde el presente y una reapropiación del texto de Bello como “una gramática para todos del español general”, insinuando que así lo fue “desde su concepción íntima y desde sus orígenes públicos” y restando importancia al carácter americano de la *Gramática* de Bello, al cuestionar que “los asertos del “Prólogo” [...] fueran originalmente sinceros” (2009, 16).

¹⁶⁷ La necesidad de promover una norma racional e inequívoca lleva a Bello, y también a la RAE, a eliminar la ortografía de la gramática, puesto que ésta constituía “un espacio abierto a la polémica, es decir, un elemento perturbador en textos que necesitan el consenso y se presentan como exponentes de una racionalidad pública que al mismo tiempo buscan construir” (Narvaja de Arnoux 2008, 226). Es debido a su carácter conflictivo por lo que el sistema ortográfico “es desplazado del cuerpo del texto [de la gramática], ya que este debe establecer, sin dejar lugar a dudas inquietantes, las reglas a las que se sujetarán las prácticas lingüísticas de todos los que quieran alcanzar la categoría de ciudadanos” (ibid., 251).

esencial de la labor gramatical de Bello, se encuentra estrechamente ligado a esa idea de la incidencia de la gramática en el comportamiento social:

Siendo la lengua el medio de que se valen los hombres para comunicarse unos a otros cuanto saben, piensan y sienten, no puede menos de ser grande la utilidad de la Gramática, ya para hablar de manera que se comprenda bien lo que decimos (sea de viva voz o por escrito), ya para fijar con exactitud el sentido de lo que otros han dicho; lo cual abraza nada menos que la acertada enunciación y la genuina interpretación de las leyes, de los contratos, de los testamentos, de los libros, de la correspondencia escrita; objetivos en que se interesa cuanto hay de más precioso y más importante en la vida social (Bello [1847] 1951, 15).

La centralidad que Bello concede a la enseñanza como mecanismo regulador y como foco de expansión de la norma se observa, por ejemplo, en el cuidado que el intelectual venezolano puso en organizar el texto de la *Gramática* de una manera pedagógica al “dividirla en dos cursos, reducido el primero a las nociones menos difíciles y más indispensables, y extensivo el segundo a aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado” (ibid., 10). La jerarquización de los contenidos gramaticales, mediante la marcación tipográfica, permite dirigir la obra a un público amplio: la sociedad americana en su conjunto. La unión de descripción y prescripción en la obra gramatical, así como la importancia que se concede a la enseñanza de la variedad estándar, responde a la idea de que la educación es el espacio idóneo para legitimar la norma, pero también para garantizar “la unidad del mundo hispanoamericano” (Narvaja de Arnoux 1999, 42).

Con la publicación en 1851 del *Compendio de gramática castellana escrita para el uso de las escuelas* Bello contribuye, aún más rotundamente, a esa labor pedagógica que llevaría a la imposición de las reglas del “saber decir” a los ciudadanos americanos desde la más temprana edad. Se trata, en efecto, de un compendio claramente normativo

pues, como la “Advertencia” de la obra declara, “la gramática es el arte de hablar bien” (Bello [1851] 1884d, 307). Se perseguía la civilización de los niños americanos a través de la purificación de sus prácticas lingüísticas, por lo que el educador asegura: “no he perdido ocasión de hacer notar los hábitos viciosos en que mas generalmente se incurre” (ibid., 305).

El propósito de erradicar los “vicios” del lenguaje, como vimos, suponía una actitud que excedía los límites de lo lingüístico y se internaba en el ámbito de la formación del ciudadano. Es por ello que, aún tratándose de una obra para niños, el *Compendio* contiene enseñanzas que “no deben desdeñar los adultos. Son muchos, muchísimos, aun en las clases educadas, aun en las clases profesionales, aun en escritores distinguidos, los que leyendo algunas páginas de esta gramática rudimental, evitarían graves errores en el uso de la lengua nativa” (ibid.).

Se trata, además, de un compendio racional —atributo que, junto con el carácter normativo, se considera una exigencia para la nación moderna— que no pretende ser una obra científica exhaustiva sino poner la gramática —la corrección gramatical y las normas que rigen el comportamiento ciudadano— al alcance del intelecto infantil, de modo que no sean forzados los niños a repetir o aprender una gramática que no entienden, sino que participen de la normatividad que en ella se expone: “En las definiciones, no se ha procurado una exactitud rigurosa. Se ha querido mas bien señalar los objetos, como con el dedo, que darlos a conocer en formulas precisas, rara vez accesibles a la inteligencia pueril” (ibid.).

La racionalidad y la normatividad que Bello persigue en el *Compendio* eran requisitos del proyecto modernizador y su imposición a través del sistema educativo

obligatorio, un mecanismo para la erradicación de la barbarie y para la formación del ciudadano (González Stephan 1955b, 28). La gramática se presentará como un factor decisivo en un proyecto de tal envergadura, “en el sentido —y así lo pensaba Andrés Bello— de ser una de las instancias éticas, jurídicas y políticas con mayor poder de intervención para la constitución de la ciudadanía y como discurso fundacional de Estado moderno” (ibid.). Ramos describe los tres modos en los que “la gramática y las letras” incidirían en la “misión civilizadora” y en el “proyecto de consolidación estatal” (1993, 20-21): en primer lugar, “el discurso gramatical generaría, en su distribución pedagógica, una estabilización de la lengua y un código para la articulación del orden mercantil entre las regiones internas de las naciones y, sobre todo, para el comercio internacional hispanoamericano” (ibid.); en segundo lugar, “para Bello la centralización lingüística proyectada por el discurso gramatical era un prerrequisito para ‘la ejecución de las leyes, la administración del Estado, la unidad nacional’”¹⁶⁸ (ibid., 21); y en tercer lugar, “la función jurídico-política de la gramática se desprende de su trabajo en la invención de la ciudadanía” (ibid.).

La unidad de la lengua, pues, se establecía como un requisito nacional por sus implicaciones de carácter económico, dada la necesidad de interactuar dentro del mercado americano; por su dimensión política, debido a la necesidad de entender los derechos y obligaciones del ciudadano marcados por los códigos legales del Estado; y por

¹⁶⁸ La obra de Andrés Bello, tanto desde la poesía, como desde la historia, la geografía, la gramática y el derecho, se inscribe en el proyecto de construcción nacional que siguió a la independencia americana (Ramos 1993, 17). La misma intención civilizadora y normativizadora de la América (de su lengua, su espacio, su legalidad) guiaba todo su trabajo y, por ello, “no es casual, entonces, que mientras redactaba el Código legal de Chile, Bello escribiera gramáticas” (ibid., 21). Amunátegui describe detalladamente la activa labor de Bello en la conformación del Código Civil, desde su propuesta al Senado de instaurar una comisión para la reforma legal tan necesaria en Chile, en agosto de 1840, hasta la presentación ante el gobierno de un Código, en octubre de 1852, proyecto que terminó trabajando en solitario debido a la pasividad de la comisión formada a tal efecto (1882, 638-48).

su naturaleza simbólica, o sea, su capacidad para imaginar la unión de un conjunto de individuos en base a su lengua común. La importancia económica, política y simbólica que se otorgaba a la unidad lingüística explica la negativa actitud ante “la monstruosidad [...] de la dispersión y fragmentación acarreadas por el uso popular de la lengua” (Ramos 1993, 18):

Pero el mayor mal de todos, y el que, si no se ataja, va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje común, es la avenida de neologismos de construcción, que inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros, que durante una larga elaboración reproducirían en América lo que fué la Europa en el tenebroso período de la corrupción del latín (Bello [1847] 1951, 12).

Bello, sin embargo, “no veía en esa amenaza un hecho natural inevitable, sino un fenómeno histórico y cultural, sujeto por tanto a una eventual intervención” (Wagner 2006) y, en consecuencia, el discurso gramatical se presentaba para él como “el instrumento de esa intervención” (ibid.), como una respuesta al peligro de la división lingüística (Ramos 1993, 18).

Ahora bien, la fragmentación que temía Bello, como queda reflejado en esa extensa cita del “Prólogo” de su *Gramática* no era la del español, en general, sino la de esta lengua en América. Esta idea se justifica, por un lado, en base a que Bello construye en su “Prólogo”, como vimos, un público americano, añadiendo además que no tiene “la pretension de escribir para los castellanos” (Bello [1847] 1951, 11); y por otro lado, a que una “idea subyacente en su obra gramatical es su plena conciencia de que el uso del español en América era y es diferente del peninsular en varios aspectos, y de que esa diferencia es legítima” (Wagner 2006). Así lo demuestra su defensa de los arcaísmos y neologismos léxicos americanos:

Hay locuciones castizas que en la Península pasan hoy por anticuadas, y que subsisten tradicionalmente en Hispano-América ¿por qué proscribirlas? Si según la práctica general de los americanos es más analógica la conjunción de algún verbo, ¿por qué razón hemos de preferir la que caprichosamente haya prevalecido en Castilla? Si de raíces castellanas hemos formado vocablos nuevos, según los procedimientos ordinarios de derivación que el castellano reconoce, y de que se ha servido y sirve continuamente para aumentar su caudal, ¿qué motivos hay para que nos avergoncemos de usarlos? Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada (Bello [1847] 1951, 12-13).

Al defender los usos típicamente americanos, Bello insiste en el “derecho” de los hablantes cultos del nuevo continente a apropiarse del castellano, es decir, al igual que hiciera con la propuesta ortográfica, Bello busca con la gramática una institucionalización de la lengua en América. Esto no significa que deseara una ruptura con el castellano peninsular, como constata la más célebre frase de su “Prólogo”: “Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes” (ibid., 11). Es obvio que Bello, a diferencia de Sarmiento, como tuvimos oportunidad de comprobar en el apartado anterior, no perseguía la separación lingüística de España, pero también lo es que el gramático venezolano intenta una cierta emancipación lingüística, definitivamente en cuanto a las instituciones que deben guiar su norma en América, y quizá también en lo relativo a las prácticas, de ahí su defensa de la legitimidad de los usos americanos cultos. Se pretende, así, restringir el radio de acción sobre la lengua en América de los cuerpos literarios españoles y perfeccionar su labor gramatical, pero asentado tanto la emancipación como las mejoras señaladas en un respeto y reconocimiento a su labor, razón por la que Bello, lejos de pretender “derribar la autoridad de la Academia” (Wagner

2006), la señala como una de las fuentes de su obra: “en cuanto a los auxilios de que he procurado provecharme, debo citar especialmente las obras de la Academia española, y la gramática de D. Vicente Salvá” (Bello [1847] 1951, 8).

Que Bello apreciaba la labor académica y que no pretendía con su *Gramática* una ruptura con el cuerpo literario español, lo demuestra el hecho de que en el verano de 1847 diera los pasos necesarios para hacer llegar una copia de su obra a la RAE. Le envía a Salvador de Tavira, representante de la Legación chilena en Madrid, dos ejemplares de la *Gramática*, uno de los cuales se destinaría a la corporación madrileña. El diplomático chileno se compromete, por carta fechada a principios de septiembre de ese mismo año, a servir de intermediario: “Entregaré a la Academia Española el ejemplar que Usía la destina, i me persuado que apreciará la obra que somete a su exámen, sin que la modestia i desconfianza que Usía manifiesta, dotes que le son características, sirvan de obstáculo para hacer conocer el verdadero mérito que encierra trabajo tan arduo, cuanto ilustrado” (citado en Amunátegui 1882, 491).

Aunque no sabemos con exactitud cuándo se llevó a cabo la entrega, la RAE debió recibir el ejemplar de la *Gramática* de Bello algún tiempo más tarde, pues sólo en diciembre de 1851 acusan el recibo en carta a Salvador de Tavira, como él mismo declara en su carta a Andrés Bello de febrero de 1853, en la que copia el comunicado que recibió de la RAE:

El señor presidente de la Real Academia Española me dice, con fecha 1.º de diciembre de 1851, lo que sigue:

“Recibí a su debido tiempo la comunicación de Usía, a que acompañaba copia del escrito que le había dirigido don Andres Bello, al remitirle un ejemplar de la GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA, DESTINADA AL USO DE LOS AMERICANOS, con el fin de que Usía la hiciese llegar a manos de la Real Academia Española.

Este ilustre cuerpo no ha podido ménos que recibir con singular

aprecio tan importante obra, así como el laudable fin que en ella se propuso, contribuyendo por su parte a que se conserve en su pureza i esplendor la hermosa lengua castellana, en uno de los países unidos a España con tan estrechos vínculos, i que deben siempre considerarse como hermanos” (ibid., 492).

La respuesta favorable de la corporación madrileña y la retórica de la hermandad de este fragmento deben leerse en el contexto de relaciones diplomáticas que se estaban recuperando con el país al que Salvador de Távira representaba en España, una vez que se reconoce la independencia de Chile y se restablecen las comunicaciones en 1844. Como prueba de la voluntad cooperativa española —sin restar valor a la trayectoria intelectual de Bello— puede leerse también su nombramiento como académico honorario, título en que la misma carta comunica la RAE al diplomático chileno: “Deseosa la Academia Española de dar a tan insigne literato un testimonio público del concepto que ha formado de su obra, le ha nombrado académico honorario; distincion que, por primera vez, se ha concedido ahora, después de publicado el nuevo reglamento” (ibid.). Volveremos, en el próximo capítulo, a este momento en que se otorga a Bello el título de primer académico honorario, por su centralidad para el estudio de la labor gramatical de la RAE en los años cincuenta.

Para recapitular, podemos decir que la labor gramatical de Bello, con su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* y su *Compendio de gramática castellana escrita para el uso de las escuelas*, contribuye a la conformación de una norma lingüística americana autónoma y unificada, en consonancia con el proyecto modernizador y de construcción nacional que las repúblicas independientes estaban llevando a cabo. La unidad lingüística se defendía “en aras del mayor beneficio del Estado nacional” (González Stephan 1995b, 28), tanto en el plano económico, como

en el político y el simbólico, como vimos. La “estructura normalizadora” que contiene la gramática y, paralelamente, su imposición “a través de la pedagogía obligatoria” contribuirían a la formación de la ciudadanía americana por su capacidad unificadora y purificadora. Así, por un lado, se “impediría la proliferación de ‘multitud de dialectos irregulares, licenciosos y bárbaros’ en el continente hispanoamericano, ‘oponiendo estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de las leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional’” (ibid.). Y, por otro, se erradicarían “los ‘hábitos viciosos’, ‘defectos’ y ‘barbarismos groseros’ de ‘las gentes de poca instrucción’” (ibid.), con lo que se fomentaría el “saber decir”, es decir, la civilización de la sociedad americana.

En este capítulo hemos visto que la labor gramatical —y ortográfica— de Bello en Chile se enmarca en los procesos de estandarización lingüística que se enfatizan en momentos de intensa construcción nacional. Es por ello que tanto su *Gramática* de 1847 como las normas ortográficas que se oficializaron en 1844, con Bello como rector de la Universidad de Chile, se dirigen a un público chileno, en primera instancia, y americano, en último término, es decir, contribuyen a imaginar la unidad nacional y de las ex colonias españolas a través de la lengua. El interés por la promoción de una norma lingüística americana y de una institucionalización de la lengua en los países del nuevo continente, es decir, la emancipación cultural de América, eran proyectos que Bello había desarrollado desde su etapa londinense, con la publicación de las “Indicaciones” y la “Ortografía castellana”. Ese proyecto de emancipación cultural, según Bello, pasaba por la promoción “de las luces en América”, empresa a la que el gramático venezolano dedicó buena parte de sus esfuerzos intelectuales, tanto en Londres como en Chile, reflejo de lo cual es, por ejemplo, la publicación del último trabajo lingüístico de Bello que

hemos considerado, el *Compendio de la gramática escrito para el uso de las escuelas*.

Al principio de estas páginas se proponía entender las tareas estandarizadoras estudiadas en esta tesis como reflejo de una batalla del idioma que se libraba en las dos orillas del Atlántico en estrecha relación con los proyectos de construcción nacional en los que tanto España como las repúblicas americanas se hallaban inmersas. Ese decidido interés por la lengua —por mantener la autoridad sobre su gestión— se desarrolla de forma paralela, aunque con marcados puntos de unión, en la Península y en América. Si las conexiones entre los procesos de reforma y oficialización de la ortografía a ambos lados del Atlántico nos parecen sobradamente demostradas en base a las similitudes teóricas y a las relaciones entre los agentes de la estandarización ortográfica en Chile y en España, no son menos los lazos que unen la codificación gramatical por ellos realizada. Por un lado, en ambos países se desarrollan a mediados del siglo XIX gramáticas de Estado y, por otro, se concede al sistema educativo un carácter privilegiado para imponer las normas contenidas en ellas, llegando incluso a editarse obras gramaticales específicamente pensadas para el uso de las escuelas. Además, la noticia de la labor gramatical de Bello en el seno de la RAE, gracias a la propia iniciativa del intelectual venezolano, pudo ser el detonante de la intensa labor gramatical que la institución madrileña llevó a cabo en la década de los cincuenta. Es precisamente a partir de 1851, fecha en que la RAE da cuenta de haber recibido la copia de la *Gramática* de Bello y, también, en la que se nombra a Bello académico honorario, que la RAE se afana en un continuado trabajo gramatical que resulta en la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* en 1854 y del *Epítome y Compendio* de dicha gramática en 1857, como en seguida pasaremos a describir.

Capítulo 4

Oficialización de las normas gramaticales de la RAE: La reafirmación de su autoridad lingüística

Este capítulo vuelve al contexto español para estudiar las circunstancias que rodearon a la oficialización de la norma gramatical de la RAE en la década de los cincuenta. Comenzaré por repasar brevemente la historia de la gramática en España hasta mediados del siglo XIX a través del reciente trabajo historiográfico que se ha interesado por la contextualización de las obras gramaticales, así como por la evolución de la metodología seguida en su composición. Prestaré, sin embargo, poca atención a cuestiones relacionadas con la teoría gramatical puesto que prefiero considerar la gramática, tanto en el repaso histórico como en el análisis de la norma oficializada en España, “as a cultural artifact intensely engaged in a dialogue with its times” (Del Valle 2009, 885), lo que me lleva a desplazar el centro de atención analítica del propio texto gramatical a sus creadores, así como a sus circunstancias de producción y recepción.

En el repaso histórico, comenzaré por la gramática castellana de Antonio de Nebrija (1492), valorada como el primer texto gramatical en lengua vulgar publicado en Europa, y terminaré con la de Vicente Salvá ([1831] 1835), considerado el mejor texto gramatical español del siglo XIX, junto con el del americano Andrés Bello (1847), estudiado en el capítulo anterior. Entre ambas fechas —1492 y 1831— se presentan muy brevemente los textos clásicos para el estudio de la historia de la gramática en España, intentando, como se hizo en el capítulo dedicado a la ortografía, leer la historia de la producción gramatical en estrecho diálogo con su contexto socio-político. Destacaré, en consonancia con este interés, las condiciones históricas que llevaron, por ejemplo, a la

publicación de los diferentes tipos de gramáticas del español, a que muchas de esas gramáticas vieran la luz en imprentas europeas y se orientaran a un público extranjero, o a la recepción tardía en España de la moda de la gramática general.

La labor gramatical de la RAE será abordada con algo más de detenimiento en este recuento general, presentando las ediciones más importantes desde la primera, de 1771, hasta la que ocupará la mayor parte del análisis posterior, la de 1854. Me interesará destacar, por sus paralelos con el caso que nos ocupa, las circunstancias que rodearon a la primera oficialización de la gramática académica en época de Carlos III. Igualmente reflexionaré sobre el estancamiento del quehacer gramatical de la RAE entre 1796, año en que se publica la cuarta edición y 1854, año de la quinta, planteando las posibles causas que desencadenan, a partir de 1851, la preocupación en el seno de la corporación madrileña por renovar su norma gramatical: por un lado, el descrédito que el texto de 1796 había alcanzado y los numerosos ataques que las nuevas gramáticas que veían la imprenta le dedicaban; por otro, la publicación de la *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla* de Vicente Salvá; y, sobre todo, la aparición en Chile de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Retomaré aquí el estudio de las relaciones entre Andrés Bello y la RAE, iniciado en el capítulo anterior, explorando, por un lado, las coincidencias temporales entre la llegada de un ejemplar de su gramática a la academia madrileña y la reanudación de la enmienda del texto gramatical que consigue la sanción oficial en 1854, y por otro, las conexiones textuales y no textuales entre las gramáticas chilena y española.

Las dos últimas secciones del capítulo se dedican a la oficialización de la gramática de la RAE, mediante real orden en 1854, y de su *Epítome y Compendio*,

aprobados como textos únicos para el estudio de la gramática en la primera y segunda enseñanza, respectivamente, en 1857. Me detendré en el proceso de composición de estos tres textos, así como en los pasos seguidos dentro de la corporación para alcanzar su reconocimiento oficial, enfatizando los paralelos con la oficialización de su ortografía, estudiada en el segundo capítulo. En ambos casos, al real decreto que imponía la norma académica siguió la composición de textos baratos y manejables para el uso en las escuelas (el *Prontuario* para la ortografía, el *Epítome* y el *Compendio* para la gramática) que alcanzaron un gran éxito editorial y supusieron un suplemento económico para la corporación madrileña y un refuerzo de su poder simbólico.

A diferencia de lo sucedido con la ortografía, no obstante, la imposición de la norma gramatical académica no encontró resistencia en el seno de la comunidad educativa, por lo que merece la pena detenerse en las razones que pueden ayudar a explicar la ausencia de debate en torno a su oficialización. Una de ellas, fundamental para el estudio que aquí se propone, es el afianzamiento del monopolio del sistema educativo, conseguido a lo largo de los años cuarenta y cincuenta y reafirmado en la redacción de la Ley Moyano, primera ley integral sobre educación, que concede a la norma lingüística de la RAE un lugar privilegiado en los estudios españoles. El proceso de centralización de los organismos y funciones escolares corrió paralelo a la reafirmación de la autoridad lingüística de la RAE, en gran medida por la centralidad que adquiere la lengua estándar (en especial, su empleo en el sistema educativo) en los procesos de construcción nacional, pero también por el peso de los miembros de la RAE en el gobierno y, particularmente, en importantes instancias educativas.

4.1. Historia de la estandarización gramatical española hasta mediados del siglo XIX

Como ya indicamos en el repaso histórico a los textos ortográficos en el segundo capítulo, en las últimas décadas se ha desarrollado considerablemente el estudio historiográfico de la lingüística española. La gramática ha sido, junto con la lexicografía, una de las áreas más exploradas dentro de este campo de estudios, por lo que contamos hoy, si no con una historia unitaria de la gramática española¹⁶⁹, sí con numerosas descripciones de la evolución de la teoría gramatical, así como con trabajos parciales sobre la recepción y significación de los textos considerados clásicos para el estudio de la gramática en España.

Quizá el que ha recibido más atención por parte de los investigadores sea la *Gramática castellana* de Elio Antonio de Nebrija (1492), generalmente aceptado como el primer estudio gramatical completo de una lengua vulgar conservado en Europa. La obra de Nebrija ha sido estudiada y alabada desde múltiples perspectivas, llegándose a considerar que, con ella, el maestro lebrijano “no sólo escribe la primera gramática castellana, sino que pone las bases de una gramática general (que un poco más tarde va a ser buscada por el Brocense y por Correas, entre nosotros) y de lo que hoy llamamos una lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera” (Girón Alconchel 2001, 64). El interés y valoración del texto nebrisense por parte de la crítica actual contrasta, sin embargo, con el escaso éxito que la gramática romance —a diferencia de los estudios latinos del mismo autor— tuvo en su época, pues fue criticada, o bien ignorada, por sus contemporáneos y no llegó a reimprimirse hasta el siglo XVIII¹⁷⁰.

¹⁶⁹ En esta dirección apuntan, sin embargo, los trabajos de Calero Vaquera (1986), Gómez Asencio (2001), Ramajo Caño (1987) y Sarmiento (1978; 1979; 2004).

¹⁷⁰ Esta falta de ediciones se ha explicado a veces no como un reflejo de la poca repercusión de la *Gramática castellana*, sino precisamente por lo contrario, porque, como afirman Galindo y Ortiz (1946,

La obra de Nebrija —que Narvaja de Arnoux (2008, 211) describe como “la primera gramática de Estado” de la lengua española y, por tanto, como un texto homogeneizador y centralizante— surge en una época, el Renacimiento, en el que “el problema de la lengua va estrechamente unido al de las nacionalidades” (Calero Vaquera 1986, 13). Conseguida la unificación política de la Península Ibérica mediante el matrimonio de los Reyes Católicos, se precisaba de una lengua propia homogénea que se liberara, además, de la subordinación a la latina (ibid.). Esta creciente importancia del castellano como símbolo nacional chocaba con la centralidad del latín como lengua de prestigio, muy evidente todavía a finales del siglo XV, por lo que se hacía necesario explicar el porqué de acometer la empresa de escribir una gramática de la lengua vulgar (Velando Casanova y García Folgado 2001, 965). Nebrija apela, precisamente, a la enseñanza del latín como una de las justificaciones para reducir a arte la lengua romance, pues a través de la gramática de ésta se podría acceder más fácilmente a la de aquélla: “después que sintieren [los ombres de nuestra lengua: que querran estudiar la gramatica del latin] bien el arte del castellano [...] cuando passaren al latin: no avra cosa tan oscura

XXXVIII), habría sido un texto ampliamente conocido que los gramáticos de la época seguían y copiaban, lo que hacía innecesaria su reimpresión (Ramajo Caño 1987, 36-37). En esta línea, Girón Alconchel (2001), por ejemplo, defiende que la gramática de Nebrija influyó enormemente tanto en las gramáticas de su época como en las posteriores, la de Correas y la RAE entre ellas, y también en las que salen a la luz en territorio americano (para una opinión diferente en este último punto, ver Koerner 1994). Si “todos atacan a Nebrija y todos ignoran su *Gramática*”, dice Girón Alconchel apoyándose en Galindo, es “porque todos le imitan y todos se inspiran en ella” (2001, 67-68).

Lope Blanch, por el contrario, encuentra que la gramática apenas fue consultada en su época y de ahí que no se reimprimiera hasta el siglo XVIII (citado en Ramajo Caño 1987, 37). En una posición intermedia, Ramajo Caño, con un estudio muy completo sobre la teoría lingüística de las gramáticas del castellano escritas desde Nebrija a Correas, considera que no parece muy convincente generalizar sobre la influencia de Nebrija en los gramáticos posteriores, pero tampoco sería ajustado afirmar su completa ausencia. Así, por ejemplo, señala que la *Gramática castellana* dejó su huella, en mayor o menor medida, en autores como Meurier, Villalón, Miranda, Charpentier y Correas (ibid., 37-40).

La poca influencia de Nebrija en sus contemporáneos y, en especial, la escasa valoración de su gramática romance, al menos en comparación con sus estudios latinos, ha sido explicada también porque Nebrija “se adelantó a su tiempo, y ahí estuvo la causa de su incomprensión” (Girón Alconchel 2001, 65). Dice el estudioso que sus contemporáneos “no le perdonaron la originalidad ni la valentía... ni el ser andaluz. El caso más llamativo, y el más estudiado, es el de Juan de Valdés, a quien le habría gustado hacer esa gramática que finge desconocer” (ibid., 67).

que no se les haga mui ligera” (Nebrija 1492, 11). No obstante, lejos de subordinarse al estudio de la lengua latina, el intento de codificar la lengua nacional, de fijar su norma, es en sí mismo uno de los motivos que llevan a Nebrija a escribir la gramática del vulgar, como en el mismo prólogo se indica:

reduzir en artificio este nuestro lenguaje castellano: para que lo que agora e de aqui adelante en el se escriviere pueda quedar en un tenor: e estenderse en toda la duracion de los tiempos que estan por venir. Como vemos que se a hecho en la lengua griega e latina: las cuales por aver estado debaxo de arte: aunque sobre ellas an passado muchos siglos: todavia quedan en una uniformidad (ibid., 10).

La homogeneización del castellano responde, pues, a motivos políticos y se orienta a “engrandecer las cosas de nuestra nacion” (ibid.). Además, Nebrija expresa muy claramente que la fijación del castellano se hacía necesaria debido a la expansión territorial emprendida por la Corona española, pues, “despues que vuestra alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos barbaros e naciones de peregrinas lenguas: e con el vencimiento aquellos ternian necesidad de recibir las leies: quel vencedor pone al vencido e con ellas nuestra lengua: entonces por esta mi *Arte* podrian venir en el conocimiento della” (ibid., 11-12). La enseñanza de la lengua nacional a “los enemigos de nuestra fe”¹⁷¹, así como a “los vizcainos. navarros. franceses. italianos. e todos los otros que tienen trato e conversacion en españa e necesidad de nuestra lengua” (ibid., 12), es, así, la tercera justificación para componer una gramática castellana, razón ésta que “se basa en motivos de política lingüística (facilitar el conocimiento a los españoles no castellanos de la lengua nacional de España)” (Girón Alconchel 2001, 62).

¹⁷¹ La política lingüística del imperio, sin embargo, chocó pronto con los intereses religiosos y la política evangelizadora primó sobre la castellanizadora, al menos en América, área colonizada poco después de la publicación de la gramática nebrisense. Así lo demuestra la práctica, tolerada e incluso promovida desde la Corona y, sobre todo, desde las altas esferas religiosas, de acomodarse a las lenguas nativas para propagar la fe cristiana, lo que conllevó una eclosión de gramáticas de las lenguas amerindias y una caída en la producción de gramáticas del español (Collet Sedola 1994; Koerner 1994; Solano 1991).

La importancia del español en el plano internacional en el siglo XVI y el intenso intercambio comercial entre las potencias europeas, producto de sus empresas coloniales, lleva a que muchas de las gramáticas españolas durante los siglos XVI y XVII se publiquen en Europa y tengan como finalidad, al igual que el texto de Nebrija, la enseñanza a extranjeros (Ramajo Caño 1987, 30). Aquí podríamos señalar el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés (escrito en Nápoles hacia 1535 e inédito hasta el siglo XVIII), que a pesar de no ser estrictamente una gramática, “comparte con las de su tiempo la finalidad de enseñar el español a extranjeros” (Girón Alconchel 2001, 68). Si la de Nebrija era considerada la primera gramática de Estado, el *Diálogo* debe entenderse como un “primer exponente de las gramáticas particulares atentas a la diversidad” (Narvaja de Arnoux 2008, 211). Las diferencias entre las propuestas de uno y otro responden a los “lugares institucionales y geográficos distintos [desde los que] se interrogan acerca de la legitimidad, los límites y el alcance de dar forma a la lengua propia, lengua vulgar no estabilizada aún en un reconocido corpus escrito” (ibid., 217): Nebrija piensa la lengua desde un centro y opta por la gramática de Estado, Valdés muestra la variedad territorial y la dificultad de ceñirse a un centro, por lo que prefiere la gramática particular.

A la luz de las necesidades de la Corona, señaladas anteriormente, Nebrija entiende la gramática políticamente, afirmando que “siempre la lengua fue compañera del imperio” (Nebrija 1492, 7) y asociando “expansión militar, sistema jurídico y unidad lingüística” (Narvaja de Arnoux 2008, 218). Valdés, desde Italia, no persigue la normatividad sino que, por el contrario, señala las dificultades de lograrla, enfatiza la arbitrariedad en la selección de la norma —realizada por un individuo, el gramático— y

cuestiona y devalúa la centralidad en favor de la variación y la comunicabilidad. Este debate, concluye Narvaja de Arnoux, “muestra en el espacio lingüístico dos de las fuerzas que interactúan: por un lado, la monarquía preocupada por la centralización del poder; y, por el otro, los nuevos sectores sociales, particularmente la burguesía, que recorren el territorio desarrollando un intercambio que hace posible y requiere a la vez una unidad no burocrática” (ibid., 220).

Si prescindimos del *Diálogo*, las primeras gramáticas, propiamente dichas, orientadas a la enseñanza del español como segunda lengua aparecen en los Países Bajos: *Util y breve institution para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespañola* (Lovaina, 1555), *Gramatica castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y decentemente* de Cristóbal de Villalón (Amberes, 1558) y *Gramática de la Lengua Vulgar de España* (Lovaina, 1559). No es casualidad, como señala Ramajo Caño, que sean los Países Bajos la región que primero da a la luz gramáticas españolas para extranjeros, pues se trataba de un importante centro político y comercial del imperio español que contaba, por su centralidad para la monarquía, con una de las imprentas más activas de su territorio, la de Amberes. Razones políticas y comerciales parecidas podrían aducirse para justificar que también desde pronto se sienta en Italia “la necesidad de contar con gramáticas y demás instrumentos para aprender castellano, lengua de gran utilidad para ellos, en las circunstancias históricas del XVI” (ibid., 31). La gramática italiana más conocida, las *Osservationi* de Giovanni Miranda (Venecia, 1565), sirvió de modelo a otro buen número de gramáticas del español para extranjeros del periodo, tanto dentro como fuera de Italia (ibid., 31, 40). En Inglaterra, debido a las tensas relaciones políticas con España, sólo

aparecerán gramáticas orientadas al estudio del castellano en las últimas décadas del XVI, con las *Reglas gramaticales* de Antonio del Corro (Oxford, 1586) (ibid., 31). Y habría que explorar las causas que explicarían que las gramáticas castellanas destinadas al uso de los franceses —como la *La Parfaicte Methode pour entendre, escrire, et parler la langue Espagnole* de Charpentier o la famosa y muy reeditada *Grammaire Espagnolle expliquée en françois* de César Oudin (ambas publicadas en París en 1597)— aparezcan tardíamente y lo hagan, además, en tiempo de enemistad entre Francia y España (ibid., 32). En todo caso, durante casi dos siglos la mayor parte de la producción gramatical española tiene lugar fuera de España y se debe a autores de otros orígenes, e incluso los que trabajan desde la Península, como Jiménez Patón y Gonzalo Correas, “escriben con la mirada puesta en los extranjeros” (ibid., 33). Dice Correas, por ejemplo:

Viendo [...] que se va estendiendo [nuestra lengua castellana] por las naciones estranxeras desta corona, i otras que la estudian, i procuran saber, ora viniendo á España, ora comunicando con Españoles, [...] tuve siempre deseo años á de hazer una Arte acomodada, que sirviese á los estranxeros de instrumento para adquirir mas bien i fazilmente el Castellano, i fuese ghia para los niños Españoles (Correas [1625]1954, 9).

El *Arte de la lengua española castellana* de Correas (escrito en 1625 pero inédito hasta principios del siglo XX), ha sido descrito como un texto renovador de la doctrina precedente, ya que Correas “no es un pasivo receptor de la tradición gramatical” (Alarcos García 1954, XXV), sino que se aproxima a ella críticamente, de manera que “lo que halla en los gramáticos —antiguos o modernos— lo somete al reactivo de su experiencia lingüística” (ibid., XXV). En cuanto a su teoría gramatical es un texto que se sitúa a caballo entre el esquema normativo de Nebrija —del que toma definiciones y ejemplos (ibid., XXIV) – y la aplicación de la gramática general de El Brocense¹⁷² — al que sigue

¹⁷² Puesto que su *Minerva: seu de causis linguae Latinae* (1587) no es una gramática del castellano, sino

en la concepción lingüística (López Martínez 1994). Correas, aun partiendo de la universalidad de lo lingüístico, escribe una gramática que se centra en las particularidades de la lengua de la gente, en las expresiones idiomáticas, en las variedades dialectales y sociolectales (Padley 1985, 278-79). Es decir, representa la línea de las gramáticas particulares, reconociendo la variación lingüística e incluso cuestionando la selección de la norma cortesana como correcta o representativa de todas las demás (Narvaja de Arnoux 2008, 220). Su *Arte kastellana* (1625) —también su ortografía (1624, 1630)— tiene un interés marcadamente pedagógico, por lo que antepone el aprendizaje de la lengua vernácula, natural a los niños españoles, al de la latina, que no usan éstos naturalmente (Padley 1985, 277-78): “sienpre me parezió, desde que tuve esperiencia de enseñar estas lenguas, que se á de comenzar por la gramatica vulgar, [...] pues con el uso de leer i escribir alcanzarán el camino, i sin trabaxo lo mas de los terminos, disposizion, i fabrica de la gramatica Latina, porque la Gramatica en lo general es común á todas las lenguas i una mesma en todas” (Correas [1625]1954, 9-10).

Entre Correas y la primera gramática de la RAE (1771), un periodo “considerado tradicionalmente como oscuro y poco original” (Martínez Alcalde 2001a, 196), siguen apareciendo gramáticas del español para extranjeros y, dentro de los manuales españoles monolingües, suele destacarse la producción gramatical de Benito Martínez Gómez Gayoso y del Padre Benito de San Pedro (Niederehe 2001, 182-87). Tanto la *Gramática de la lengua castellana, reducida a breves reglas y fácil método para instrucción de la*

que se inscribe en la línea de la gramática general, no voy a detenerme en este autor. Sin embargo, debe quedar constancia de que Francisco Sánchez de las Brozas, El Brocense, es una de las figuras más estudiadas de nuestra historia lingüística y de que su *Minerva* es considerada precursora —junto con la *Grammatica audax* de Juan Caramuel (1654) (Martínez Gavilán 2001)— de la gramática racional o filosófica que se desarrolla a partir de la doctrina propuesta por los autores de Port-Royal (*Grammaire générale et raisonnée*, 1660), entre finales del XVII y principios del XIX (Breva-Claramonte 1983; Codoñer, López Merino y Ureña Bracero 2003; Intitución Cultural “El Brocense” 1989; Padley 1985, 269-275).

juventud (Madrid, 1743, reeditada en 1769) del primero, como el *Arte de Romance Castellano* (Valencia, 1769) del segundo eran obras destinadas a la enseñanza, lo que favoreció el diálogo y la confrontación entre ellas. El debate en torno a su publicación, las críticas que Gayoso dedicó a Benito de San Pedro, por ejemplo, deben entenderse en relación a que surgen “en el marco de un enfrentamiento entre dos núcleos del reformismo dieciochesco español” (ibid., 201): uno, el madrileño, al que pertenecería Gómez Gayoso, “articulado en torno a los autores del *Diario de los Literatos*, al grupo de los Iriarte y relacionado con la Real Academia Española” (ibid., 208); otro, el valenciano, en el que se incluiría Benito San Pedro, “tras el que se veía siempre la sobra de Mayans, enemistado con los Iriarte y con la Academia” (ibid.). En su estudio del periodo, Martínez Alcalde matiza, recurriendo a este tipo de cuestiones sociopolíticas, “el enfrentamiento entre lo tradicional y lo innovador” (ibid., 210) que típicamente se había leído en la oposición entre Gayoso y San Pedro. No obstante, la misma autora reconoce que, por lo general, el primero se apoyaba en las fuentes clásicas para su gramática (López Martínez y Hernández Sánchez 1994), mientras el segundo se aproxima, aunque sólo esporádicamente, a la doctrina racionalista de Port-Royal, por lo que su texto ha sido considerado, según Lázaro Carreter, como “la primera gramática dieciochesca con rasgos modernos” (citado en Martínez Alcalde 2001a, 204).

Esa corriente gramatical racional o filosófica, de la que El Brocense (con su *Minerva* de 1587) y Juan Caramuel (con su *Grammatica audax* de 1654) son precursores, no cala en España, sin embargo, hasta finales del siglo XVIII. El primer texto de estas características es la reformulación de la *Grammaire* de Condillac de Melchor Gaspar de Jovellanos (1794-1797) y sólo en 1824 encontramos la primera “gramática general

original, la de Hermsilla, surgida de una experiencia educativa realizada durante el trienio liberal español, muy cercana al proyecto de los Ideólogos” (Narvaja de Arnoux 2008, 211). A la de Hermsilla siguen, en el segundo tercio del XIX otras obras “con idéntica finalidad: el reformar el método —hasta ahora tradicional o normativo— en el estudio de los idiomas, especialmente de la lengua patria” (Mourelle de Lema 2002, 299-300). Ejemplos de ese tipo de aproximación serían la *Nueva gramática de la lengua castellana* (1839) de Noboa, los *Elementos de Gramática general* (1842) de Mata y Araujo, la *Gramática general* (1847) de Isaac Núñez de Arenas y la *Gramática general o Filosofía del lenguaje* (1847) de Jaime Balmes (ibid.). La resistencia a la gramática general en España, cuyo punto álgido encontramos sólo en la primera mitad del XIX¹⁷³, se debe, dice Narvaja de Arnoux rebatiendo a Ramón Sarmiento, menos “a la importancia y autoridad de la Gramática de la Real Academia, que a la debilidad de los sectores liberales españoles, cuyo avance dependía del apoyo del aparato monárquico a la vez que no podían dejar de cuestionarlo” (2008, 212).

La RAE, de hecho, no publicaría su primer texto gramatical hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XVIII, por lo que no puede ser a causa de su influencia que no penetre en España la doctrina racionalista durante el siglo XVIII, momento en que se halla en su máximo esplendor en Francia. Con la publicación de ese primer texto

¹⁷³ La eclosión de textos en la línea de la gramática general entre finales del XVIII y mediados del XIX en España ha de asociarse a la renovación del plan de estudios que concede a la gramática un papel importante en la formación integral del estudiante y que introduce como asignatura, ya no sólo la gramática del latín, sino también la gramática general y la de la lengua castellana. Especialmente importante es, en este sentido, que el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 1821 incluyera la gramática general en el plan oficial y previera la creación de cátedras de esta disciplina, así como de gramática castellana y latina, en todos los centros universitarios dedicados a la enseñanza secundaria (García Folgado 2006). Es a partir de ese momento que se produce “una mayor generalización de los manuales destinados a la gramática general” (ibid., 657), textos que, en su mayoría, no trasplantan “la doctrina especulativa desarrollada por Port-Royal, Du Marsais, etc.” sino que rentabilizan pedagógicamente “la doctrina que la caracteriza: la existencia de principios generales válidos para la gramática de todas las lenguas, frente a los principios particulares, que caracterizan a cada lengua particular” (ibid., 655).

gramatical académico, la *Gramática de la lengua castellana* (1771), culminaba la codificación lingüística española emprendida por la RAE con su *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) y su *Ortographía* (1741). El programa de fijación y cuidado de la lengua propuesto por la corporación desde su establecimiento responde no tanto a una conciencia de crisis lingüística en España, como se ha dicho en ocasiones, como a cuestiones más próximas al contexto histórico en que se crea la institución: por un lado, la idea de la necesidad de codificar la lengua —entendida como un organismo vivo— en el punto culminante de su desarrollo y, por otro lado, la convicción de haber perdido terreno, a favor de Italia y, sobre todo, de Francia en la competición lingüística internacional (Fries 1989, 60). Es interesante notar que, de los cuatro trabajos contemplados en el plan de publicaciones de los primeros estatutos de la corporación — un diccionario, una gramática, una poética y una historia de la lengua (Fries 1989, 45-47)¹⁷⁴—, los dos que ocuparon el quehacer académico durante el primer siglo de vida de la RAE hayan sido los más directamente relacionados con la codificación de la lengua y que a ellos se sumara, además, otro en esa línea, que no se encontraba en el proyecto original de cuidado de la lengua: la ortografía. Los problemas de codificación gráfica surgidos al hilo de la redacción de *Autoridades* convencieron a la institución madrileña de la necesidad de componer una ortografía al menos, y así lo fue en un principio, para uso interno de la institución, por lo que la norma ortográfica, que no estaba originalmente prevista en el plan de trabajo, se estableció antes incluso que la gramatical, que sí se contemplada en los estatutos redactados en 1715, pero que no llegaría, sin embargo, a materializarse hasta 1771.

¹⁷⁴ Los dos últimos proyectos nunca llegaron a concretarse y desaparecen de los estatutos de la RAE en la reforma de 1859 (Fries 1989, 88).

A pesar de relegar la publicación de la *Gramática* hasta 1771, la RAE venía trabajando en ella desde 1741 a partir de un proyecto de investigación colectivo que proponía “un modelo de gramática filológica de corte renacentista en la que la parte descriptiva descansa sobre el artificio de las partes de la oración, y en la que, a través de dicho artificio, la lógica se aplica al análisis del uso idiomático” (R. Sarmiento 2004, 1526). La corporación había formado en 1740 una comisión formada por Francisco Antonio Angulo, el Padre Carlos de la Reguera e Ignacio Ceballos (R. Sarmiento 1979, 64) y durante la siguiente década discute más de ciento cincuenta disertaciones sobre diferentes puntos de la gramática, presentadas por diferentes miembros de la corporación durante las sesiones académicas (R. Sarmiento 1977)¹⁷⁵.

Sin embargo, la necesidad de redactar un *Suplemento del Diccionario* detiene, hacia finales de los cuarenta, el trabajo gramatical que sólo se retoma dos décadas después (hacia 1767), probablemente estimulado por la expulsión de los jesuitas y el consiguiente veto al manual de gramática del Padre Manuel Álvarez, consecuencia de la política ilustrada de Carlos III (R. Sarmiento 2004, 1529). De este modo, podemos afirmar que la gramática académica surge “en el marco de la propuesta de los monarcas Borbones, particularmente Carlos III, de modernización del Estado y de laicización y ampliación del sistema educativo” (Narvaja de Arnoux 2008, 212).

La labor del duque de Alba en la reforma educativa emprendida durante el reinado del primer monarca Borbón español fue decisiva para ultimar el proyecto de la gramática

¹⁷⁵ El número de discursos es aproximado y proviene de R. Sarmiento (1977), trabajo en el que se transcriben los documentos gramaticales incluidos en “Disertaciones y otros papeles que se han trabajado por los académicos de la Academia Española sobre Gramática Castellana”. Se trata de doscientos treinta documentos fechados entre 1739 y 1863, la mayoría de los cuales se componen a mediados del siglo XVIII y que las sucesivas comisiones de gramática de la corporación utilizaron tanto para preparar su primera obra gramatical como para las consiguientes revisiones de la misma.

planteado desde 1741 y para que la *Gramática de la lengua castellana* adquiriera, por decreto real de 1780, el reconocimiento de único texto oficial para la enseñanza de la gramática de la lengua materna. El Duque de Alba, director de la RAE por aquel entonces, cargo que compaginaba con los de Gentilhombre de Cámara y Decano del Cuerpo de Estado, había enfatizado en la sesión académica de 7 de julio de 1767 la necesidad de publicar una gramática porque “esta obra no será sólo de utilidad pública, sino de gran crédito a la Academia” (citado en R. Sarmiento 1979, 69). Así, una gramática “que había sido concebida ‘para el estudio y observación de esta doctissima asamblea’, en palabras del mismo proyecto, se ve destinada a llenar el vacío existente en el campo de la enseñanza” (R. Sarmiento 1978, 439). La intención política y educativa de esta primera gramática institucional de Estado queda patente en la dedicatoria de la obra al monarca:

á todos los vastos dominios, y casi innumerables vasallos de V. M. es comun la lengua castellana; y ya que la ha llevado con su valor á los últimos términos del orbe, debe ponerla con su estudio en el alto punto de perfeccion á que puede llegar [...] La Academia solo pretende en esta Gramática instruir á nuestra Juventud en los principios de su lengua, para que hablándola con propiedad y correccion, se prepare á usarla con dignidad y eloqüencia; y se promete del amor de V. M. á su lengua y á sus vasallos, que aceptará benignamente esta pequeña obra (Real Academia Española 1771, citado en R. Sarmiento 1979, 98-99)

Tal y como pensaba el director de la institución, el apoyo del rey trajo consigo, como era de esperar, un gran éxito editorial de la *Gramática* y un aumento del prestigio de la corporación (Fries 1989, 85; R. Sarmiento 1979, 71). El texto de 1771 se reimprime en 1772, 1781 y 1788, pero a pesar del reconocimiento real y de la gran difusión de la gramática, la RAE no introduce modificaciones en su obra hasta la edición de 1796 y tampoco éstas son significativas (R. Sarmiento 1979, 72). Desde esta fecha se suceden las

reimpresiones sin cambios (1800, 1802, 1817, 1822, 1831, 1852) hasta la nueva edición de 1854 “cuando las críticas implacables hicieron pensar a los académicos en la posible mejora del texto” (ibid., 73).

La producción gramatical de la primera mitad del siglo XIX no se limita, obviamente, a la gramática académica. Ya listamos arriba algunas obras españolas que seguían la doctrina de la gramática general, la de Hermsilla, la de Noboa, la de Mata y Araujo y la de Balmes, entre ellas. Contamos además con una obra de carácter normativo, la *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla* (1831) de Vicente Salvá, “derivada de la experiencia del exilio de un valenciano liberal atento a las necesidades de la enseñanza del castellano como lengua extranjera” (Narvaja de Arnoux 2008, 212). La obra de Salvá se redacta, de hecho, durante su exilio londinense¹⁷⁶ —forzado por su actividad política durante el Trienio Liberal— y se publica cuando el gramático valenciano está ya instalado en París, donde se muda en 1830. Tras diez años fuera de España, Vicente Salvá regresa a su país donde, desde 1837, será diputado por Valencia.

Como indica Narvaja de Arnoux, Salvá se preocupaba por la enseñanza de la gramática, tanto de la lengua materna como de las segundas lenguas. Obviamente su interés por la enseñanza a extranjeros vendría de su periodo de exilio en Londres donde, como se dijo, muchos hispanohablantes se dedicaban a dar clases de español para sobrevivir. Pero también le interesaba la enseñanza de la gramática como primera lengua, especialmente a su regreso a España, por lo que en la “Advertencia” que acompaña a la

¹⁷⁶ Llitas Ponce nos recuerda que, en Londres, Vicente Salvá compartió exilio con emigrados españoles y diplomáticos hispanoamericanos entre los que se contaba Andrés Bello (1992, 17-18). La amistad entre ellos seguiría de forma epistolar hasta la muerte del valenciano en 1849. La actividad de Salvá como librero, editor y gramático se desarrolló, en la época londinense, en contacto con ese movimiento cultural hispanista que se orientaba, principalmente, a propagar el romanticismo y el liberalismo por las repúblicas americanas, del que las publicaciones mencionadas en el capítulo anterior —la *Biblioteca Americana* y el *Repertorio Americano*— son representativas. El establecimiento que fundó Salvá en París, a su llegada en 1830, se llamó, de hecho, “Librería hispano-americana”.

segunda edición¹⁷⁷ anuncia que piensa “ya seriamente formar un *Compendio de la gramática castellana para el uso de las escuelas*” (Salvá [1831] 1835, XXXVIII), texto que publica en París en 1838.

La *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla* pretendía llenar un vacío que el autor ve en su país con respecto a otras naciones europeas cuya producción gramatical iba en aumento, no pudiendo “gloriarse España de semejante abundancia” (ibid., V). Como su título indica, la obra se basa en el uso, pero restringiendo éste al de la gente educada, por lo que gramática actual se equipara con “el conjunto ordenado de las reglas de lenguaje que vemos observadas en los escritos ó conversacion de las personas doctas que hablan el castellano ó español” (ibid., 1). No es una gramática particular que describa la variedad lingüística, sino una gramática normativa que prefiere “el uso que es general entre las personas que por su dignidad, luzes ó educacion han debido esmerarse en cultivarlo; y no el de uno ú otro escritor, por mui distinguido y recomendable que sea” (ibid., 456).

La obra de Salvá gozó de gran aceptación y fue la base de un buen número de gramáticas y, sobre todo, compendios para las escuelas, especialmente en Latinoamérica, por ejemplo, las primeras ediciones del *Compendio de Gramática Castellana, según Salva y otros autores* (1842) de Juan Vicente González y el *Apéndice a las Lecciones de Gramática Castellana de los Sres. Dávila i Alvear, extractado de la Gramática de D.*

¹⁷⁷ La segunda edición de su gramática, la que manejo en este trabajo, se imprime en Valencia en 1835, aunque aparece como una edición parisina y así lo anoto en la bibliografía. Mourelle de Lema explica: “Salvá hizo así con algunas ediciones: en la portada llevaban el nombre de París y la razón comercial de la casa Salvá, mientras la impresión, como en el caso presente, se realizaba en España” (2002, 363). Esta segunda edición pretendía ser una revisión más a fondo de la publicada cuatro años antes, pero la situación familiar y los pedidos continuos de su gramática, lo llevan a apresurar la reimpresión introduciendo sólo algunos cambios que, en la “Advertencia sobre esta edición”, agradece fundamentalmente a José Gómez Hermosilla (Salvá [1831] 1835, XIII-XIV): “pues se ha tomado una tarea sobrado molesta en inspeccionar mi libro, dirigirme sus advertencias y contestar á mis repetidas preguntas” (ibid., XXXIV-XXXV).

Vicente Salvá, para uso de los alumnos del Instituto Nacional publicado en Santiago de Chile en 1843. En Colombia, dos textos que toman al valenciano como base sirvieron de manuales para la enseñanza: *El Nuevo Salvá o Gramática Española* (1841) de Antonio Benedeti y el *Nuevo catecismo de Gramática castellana, Extracto metódico y compendiado del Nuevo Salvá* (1847) de Mauricio Vergel (Mourelle de Lema 2000, 375-77). Y recordemos que también Andrés Bello, al igual que la RAE desde la edición de 1854, declara haber utilizado la gramática de Salvá como fuente para su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*.

4.2. La revitalización de la labor gramatical de la RAE

El éxito de la *Gramática* de Vicente Salvá contrasta con el descrédito que había alcanzado la de la RAE, cuya última reforma, la de 1796, “iba quedando cada vez más lejana y obsoleta; se caducaba; por doquier se reclamaba a la corporación doctrina nueva y descripción más exhaustiva” (Gómez Asencio 2002, 198). Había pasado más de medio siglo desde la revisión de su texto gramatical y sus contemporáneos no dejaban de achacárselo. El mismo Salvá, por ejemplo, se muestra muy crítico con el inmovilismo de sus académicos contemporáneos, comparándolos con los de la primera época:

desterrado este [mal vicio lingüístico de la mitad última del siglo XVII] con los esfuerzos que empezaban á hacer algunos literatos reunidos á la sombra de la Academia española, ó sostenidos por su respetable autoridad, pronto se advirtió la falta que había de una Gramática de nuestra lengua [...] La de la real Academia española, publicada la primera vez en el año de 1771, atendió con bastante particularidad á los idiotismos [...] Esta parte de aquella Gramática, la esplicación de algunos tiempos, y de la armonía que guarda el verbo determinante con el determinando, y varias otras observaciones, no memos juiciosas que delicadas, manifiesta que confió desde luego sus redaccion á sugetos hábiles, y que tambien lo han sido los que han cuidado sucesivamente de todas las ediciones hasta la cuarta. *Mas los sabios que han pertenecido en los sesenta años últimos á aquel cuerpo, distraidos por tareas mas gratas y de mayor gloria, ó faltos*

de constancia para reducir á reglas los principios del lenguaje que tan bien han sabido observar en la práctica, no han llenado hasta hoy los muchos vacíos de su *Gramática* (Salvá [1831] 1835, XI-XII, énfasis mío).

La pasividad gramatical de la RAE todavía duraría veintitrés años, durante los cuales el texto de Salvá se convertiría, como dijimos, en una de las gramáticas más influyentes de la época, en parte gracias al terreno cedido por la corporación madrileña. Recordemos que la gramática académica, que hasta 1831 se había publicado en cinco ocasiones en el siglo XIX, no necesita reimprimirse desde esta fecha hasta 1852. La obra de Salvá, como indicamos arriba, fue especialmente exitosa en Hispanoamérica, por lo que el ofrecimiento, en el “Prólogo” de la nueva edición académica de 1854, “á la Juventud Española peninsular y ultramarina” (Real Academia Española 1854, X), puede leerse como una estrategia de reinstalación en un mercado que, a causa de la gramática de Salvá, y de la de Bello, la RAE debía sentir que estaba perdiendo.

A la buena recepción de la *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla*, hay que sumar, pues, la publicación, en 1847, de la obra de Bello, una gramática de Estado que, como mostró el análisis del capítulo anterior, buscaba posicionarse en la sociedad y en la educación americanas. La influencia de ambas obras en la gramática académica es muy significativa y, de hecho, el prólogo las recoge como fuentes de la nueva edición, al mismo tiempo que recuerda que tanto ellos como otros autores se han venido valiendo de los textos académicos en la composición de sus obras:

Desde entónces [1771] acá varios autores, entre los cuales merecen recuerdo muy honroso el difunto D. Vicente Salvá y el venezolano D. Andres Bello, actual rector de la Universidad de Santiago de Chile, han dado á la prensa Gramáticas de nuestro idioma, ya extensas ya compendiadas, que la Academia ha tenido presentes al ordenar esta nueva publicacion de la suya, valiéndose de ellas en lo que ha juzgado oportuno, como los citados escritores y otros se han servido de la Gramática, la Ortografía y el Diccionario de la Academia” (Real Academia Española

1854, V).

La gramática de Bello influyó, por ejemplo, en un aspecto externo de la obra: la edición de 1854 utiliza, como la del gramático venezolano, la marcación tipográfica para delimitar diferentes lectores¹⁷⁸, una similitud que no anota Garrido Vílchez (2002) en su estudio comparativo de los textos de Bello y la RAE¹⁷⁹:

la Academia ha ordenado su nueva Gramática en tales términos, que ni peque de excesivamente corta, ni de prolija; que sirva á los niños y á los adultos. Para ello ha empleado en la impresion dos grados de letra, siguiendo el laudable ejemplo de otros autores: la parte del texto que va en carácter más abultado, se destina a los alumnos que han de recibir las primeras nociones gramaticales, quienes deberán no obstante leer lo demás: en las escuelas de ampliacion deberá estudiarse lo uno y lo otro. Ciertas explicaciones menos esenciales se ponen como nota al pié de las páginas respectivas (Real Academia Española 1854, V).

Parece, sin embargo, que si bien “la Academia se vale del nombre de Andrés Bello (y del de Vicente Salvá) para respaldar la nueva edición de su *gramática* [...] cuya caducidad ya era evidente en algunos puntos concretos” (Garrido Vílchez 2002, 177), no hizo un uso exhaustivo de los textos ni de sus doctrinas gramaticales: “La autoridad de Bello era garantía segura de éxito, y la Academia era consciente de ello”, pero se puede “concluir que la influencia de Andrés Bello, al menos en los aspectos teórico-doctrinales aquí examinados, es mucho menor de lo que presume la GRAE-1854 y de lo que el lector puede suponer a partir de la afirmación del “Prólogo” (ibid.).

¹⁷⁸ Dagmar Fries indica que a partir de la publicación de ediciones especializadas para la primera y la segunda enseñanza la marcación tipográfica de la gramática de 1854 se hace innecesaria, por lo que desaparece en la siguiente edición: “En el Prólogo de 1858 (pág. VII) sólo se observa que, con la publicación del Epítome y el Compendio, la distinción gráfica introducida en 1854 entre las explicaciones gramaticales para principiantes y aquellas para ya iniciados, había llegado a ser superflua, y por esta razón ha quedado suprimida” (1989, 108). Por el mismo motivo, en la edición de 1858 “se han eliminado los pasajes que en el Prólogo anterior hacían referencia al empleo de la *Gramática* en las escuelas” (ibid.).

¹⁷⁹ Garrido Vílchez (2002) contrasta los principios gramaticales de Bello y la RAE en su definición y división de la gramática, en su doctrina sintáctica, en su teoría de la conjugación, en su exposición sobre la concordancia sustantivo-adjetivo y nombre-verbo, así como en la del régimen nominal, verbal y preposicional. La autora concluye que “la Academia hace alarde de una fuente de la que no saca todo el partido posible” (170).

No obstante, si atendemos a la gramática como un artefacto cultural en diálogo con su entorno, como nos hemos propuesto, en lugar de constreñirnos a la doctrina lingüística recogida en ella, hemos de concluir que tanto la obra de Salvá como la de Bello influyeron de manera determinante en la nueva edición de la gramática académica, si no tanto en sus aspectos formales, sí en un dos pasos fundamentales: su revisión y publicación. Por un lado, las gramáticas de Salvá y Bello evidenciaron que se estaba perdiendo valor (recordemos las palabras del valenciano en su prólogo) y posición en el mercado. Por otro, en las actas de las sesiones de la RAE observamos dos momentos en los que se enfatiza la necesidad de retomar la olvidada labor gramatical: el primero coincide con la llegada a la corporación del texto de Salvá desde París; el segundo, seguramente con la de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*.

A raíz de la publicación de la gramática de Salvá en París, efectivamente, se estimula la discusión gramatical en el seno de la RAE. En el acta de la sesión académica celebrada el 10 de enero de 1833 se lee que Diego Clemencín examinó la obra del gramático valenciano, hallándola “juiciosa y apreciable”. Apenas un mes y medio después, el día 21 de febrero, se hace constar que “ultimamente se trató de la importancia y urgencia de reformar la Gramática de la Academia”. El 11 de abril del mismo año se lee una carta de José Muso y Valiente en la que manifestaba “que no obstante sus ocupaciones podría dedicar algunos ratos al reconocimiento y examen de los materiales reunidos en la Academia para la formación de una nueva gramática ó corrección de la antigua” y, para ello, se decide remitirle algunas obras y apuntes entre los que se encontraba la gramática de Salvá.

La muerte de Muso y Valiente en 1838, así como la dedicación al *Diccionario* y, a mediados de los cuarenta, a la confección del *Prontuario de ortografía*, ponen freno al trabajo gramatical. Es cierto que en los últimos meses de 1843 se leen en las sesiones académicas trabajos que presenta la comisión de gramática y que en 1847 se discute el método que habría de seguirse en la redacción del texto¹⁸⁰, pero la conveniencia de publicar una nueva edición no se menciona en las actas de nuevo hasta el 4 enero de 1849, cuando Juan Nicasio Gallego, secretario de la corporación, enfatiza que la corrección de los cuadernos del *Diccionario* está próxima a finalizar y, por tanto, el acta concluye: “La Academia con este motivo recordó la importancia de la pronta impresion de la nueva Gramática, y encargó á la comision que á la mayor brevedad ponga en orden el original que ha de servir para la imprenta”. Ya había aparecido en Chile la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* y probablemente los académicos hubieran recibido por entonces la copia que Andrés Bello les había hecho llegar a través de Salvador de Tavira, representante de la Legación chilena en Madrid, como indicamos en el capítulo anterior.

Pero no es hasta 1851, año de la publicación del *Compendio* de Andrés Bello, que se insiste, de nuevo, en la necesidad de dedicarse a la formación de la gramática: el 4 de septiembre de 1851 Antonio Gil de Zárate, una figura central en el proceso de reafirmación de la autoridad lingüística de la RAE en la enseñanza española, anima a los académicos a que trabajen en ella y, en respuesta, la comisión de gramática —formada por Juan Nicasio Gallego, Manuel Bretón de los Herreros y Gerónimo de la Escosura—

¹⁸⁰ Ramón Sarmiento asegura que cuando se produce esta discusión metodológica en el seno de la RAE, en abril de 1847, “se llevaba muy avanzada la lectura de la gramática con vistas a su publicación y era conocida la publicación de A. Bello (1847)” (2004, 1533), lo cual no hemos podido constatar a partir de las actas de la corporación.

se ofrece a “redoblar su celo” para avanzar el trabajo. Parece justificado concluir que la obra del venezolano fue un gran estímulo para la revitalización del trabajo gramatical de la RAE, sobre todo si tenemos en cuenta que dos meses después, el 13 de noviembre, proponen a Andrés Bello como académico honorario, nombramiento que se aprueba en la sesión del siguiente jueves, el 20 de noviembre, y que se comunica por carta a Salvador de Tavira el 1 de diciembre del mismo año.

En el capítulo anterior se indicó que este nombramiento debe leerse en el contexto de restablecimiento de relaciones diplomáticas entre España y Chile y parece justificado decir ahora que puede entenderse, también, como una estrategia de asimilación del gramático venezolano por parte de la RAE. Esta aproximación a las relaciones entre Bello y la Academia nos parece más ajustada que la siguiente:

Pese a la separación política de España, el sentimiento de un arraigo cultural y lingüístico común y la importante coincidencia de propósitos, más el talante abierto del americano y de los miembros de la Real Academia Española, hicieron que las relaciones oficiales, personales y científicas se produjeran *en forma natural*, teniendo como fundamento la validez de su obra y la talla intelectual de Andrés Bello (Urrutia Cárdenas 2000, 283, énfasis mío).

Más que una relación natural, nos encontramos ante una serie de estrategias de apropiación del intelectual americano, a través de su incorporación a la nómina de académicos y de su referencia como fuente de la nueva gramática de la RAE, pues, como señaló Garrido Vílchez (2002, 177), su nombre era garantía segura de éxito. Y, sin embargo, los intelectuales españoles contemporáneos a Bello vieron con suspicacia su gramática probablemente debido a su “condición americana —y americanista” y a la “entonces reciente independencia lograda por los países hispanoamericanos”, lo que influyó “en el silenciamiento del nombre de Bello y, cuando se le nombraba, en la

tendencia a poner reparos a sus doctrinas” (Calero Vaquera 2000, 17)¹⁸¹. Incluso la RAE, que le otorga el privilegio de ser el primer académico honorario nombrado por la corporación, fue más bien distante en su trato con el venezolano¹⁸².

Calero Vaquera explica la indiferencia o la oposición a Bello por parte de sus contemporáneos por el compromiso del venezolano con el proceso de construcción nacional en América, por ser “uno de los principales promotores intelectuales de la labor de organización política, cultural, jurídica, etc. tan necesaria en los primeros pasos que debía andar el nuevo país, emancipado ya de la Madre Patria” (ibid., 3). Su gramática, “pieza inseparable de este proceso, [...] nace marcada con una finalidad política: será la gramática ‘nacional’ [...] como siglos antes lo había sido la *Gramática* castellana de Antonio de Nebrija respecto de la nación española” (ibid.). En este *contexto sociopolítico* —término más adecuado para describir la situación que el más laxo y vago “clima de opinión” que utiliza Calero Vaquera siguiendo a Koerner— “factores de carácter

¹⁸¹ Los textos de Urrutia Cárdenas (2000) y Calero Vaquera (2000), publicados en el mismo volumen conmemorativo de la gramática de Bello, establecen un interesante diálogo entre sí. Donde Urrutia Cárdenas se esfuerza por representar a Bello como un abanderado del mantenimiento de “la unidad lingüística y el arraigo cultural y literario de los hispanohablantes” (Urrutia Cárdenas 2000, 301), Calero Vaquera enfatiza su “condición americana —y americanista” (Calero Vaquera 2000, 17). Mientras que el primero opina que, desde el siglo XIX, “aunque se detecte un malentendido ocasional, como en toda relación humana, los honores, distinciones y muestras continuas de respeto por sus ideas han caracterizado la actitud afectuosa de la Real Academia Española hacia Andrés Bello” (Urrutia Cárdenas 2000, 301), la segunda asegura que en un primer momento “la actitud habitual de los gramáticos españoles inmediatamente posteriores a Bello es el silenciamiento de su nombre, o bien su abierto rechazo” (Calero Vaquera 2000, 4-5). Y donde Urrutia Cárdenas ve una temprana influencia de la teoría gramatical de Bello en la RAE, “las incorporaciones de datos e interpretaciones provenientes de la obra de Bello pueden ejemplificarse”, dice, “en todas las ediciones de la gramáticas académica desde 1854” (Urrutia Cárdenas 2000, 296), Calero Vaquera cuestiona que las coincidencias entre la doctrina de Bello y la RAE se deban a la influencia de aquél sobre ésta, en lugar de a las fuentes comunes de ambos y a la omnipresencia del paradigma racionalista francés (Calero Vaquera 2000, 13).

¹⁸² Calero Vaquera ejemplifica este trato distante de la RAE hacia Bello recordando “la lamentable actitud mostrada por esa Institución ante el generoso ofrecimiento de Bello —que era ya académico numerario de la misma— de unos manuscritos suyos en que comentaba el *Poema del Cid* (y que no eran sino un minucioso análisis crítico que de ese texto había realizado durante su estancia en Londres): vista la falta de medios para su edición, Bello se dirigía a la RAE en carta fechada en 1863 ofreciendo su trabajo —‘el señor Bello nada hablaba de remuneración’—, que iba avalado por dos académicos. Escudándose en rebuscadas objeciones, y tras los pertinentes agradecimiento envueltos en exquisita prosa, el resto de los miembros de la Corporación no llegó a aprobar la propuesta” (2000, 2).

lingüístico y extralingüístico —más concretamente, sociolingüístico— se habrían aunado para condicionar la imparcialidad del juicio sobre sus ideas gramaticales” (ibid., 1), razón por la cual la gramática de Bello no adquirió el reconocimiento merecido en la España de mediados del XIX. Aunque nos alejamos de la interpretación psicologista de Calero Vaquera —“como humanos”, dice, “todos podemos entender que sentimientos de origen político lleguen a contaminar y condicionar nuestras opiniones en otros ámbitos, incluso en los de la ciencia” (ibid., 3)—, compartimos el fondo de sus afirmaciones ya que, como hemos venido diciendo, los factores de tipo sociopolítico —mejor que sociolingüístico— que rodean a la publicación de las gramáticas, en este caso a las de Bello y la RAE, así como los respectivos procesos de construcción nacional en los que se insertan, las luchas por la autoridad lingüística a las que remiten, y la batalla por la jurisdicción de la lengua española y por el posicionamiento dentro del mercado educativo (y editorial) que libran los gramáticos determinan, en buena media, su recepción, el alcance de su distribución y el estatus que alcanzan, así como el reconocimiento o la denostación de los autores o instituciones que las promueven.

4.3. La oficialización de la *Gramática* de la RAE y la ausencia de debate en torno a ella

La revitalización de la labor gramatical de la RAE a principios de los cincuenta no llega, sin embargo, a consumarse hasta 1854; antes de esa revisión todavía publicaría la corporación madrileña una reimpresión, en 1852, del texto de 1796. Recordemos que la comisión de gramática, a petición de Antonio Gil de Zárate, se había comprometido a ultimar el texto gramatical en la sesión académica del 4 de septiembre de 1851. Ocho meses después, no obstante, la comisión compuesta por Juan Nicasio Gallego, Manuel

Bretón de los Herreros y Gerónimo de la Escosura se ve obligada, en la sesión del 25 de junio de 1852, a manifestar que “a pesar de sus esfuerzos no podía presentar su dictamen tan pronto como deseaba”. El acta de ese día anota entonces:

siendo indispensable por los Estatutos de la Academia y órdenes vigentes sobre libros de texto atender al servicio público, se acordó reimprimir la actual en igual forma y caracter de letra si es posible hasta el número de 500 ejemplares, poniendo una advertencia en que se manifiesten las poderosas razones que han frustrado hasta el día los deseos de la Academia de hacer otra nueva publicación, y su decisión de satisfacer cuanto antes los muy justos que abriga hace tiempo la opinión pública.

Es, finalmente, el 1 de septiembre del 1853 que “la Academia”, como se lee en el acta de la reunión de ese día, “bien penetrada de lo urgente que es ya esta publicación, determinó ocuparse en la lectura y discusión del referido trabajo con preferencia á otro cualquiera”. Entre esa fecha y el 26 de mayo del siguiente año las sesiones académicas se dedican a la preparación del texto definitivo de la nueva edición que se publica en 1854.

Lo dilatado de esta reforma de la gramática puede explicarse, por un lado, por los avatares políticos de los cincuenta y ocho años que median entre la cuarta y la quinta edición, fundamentalmente la guerra de 1808 y la restauración absolutista, primero en 1814 y de nuevo en 1823, que “obligó a muchos intelectuales a emigrar, dejando un vacío cultural que afectó sobremanera a la Casa de Valverde” (R. Sarmiento 1979, 76)¹⁸³. Por otro lado, además de los habituales parones en el trabajo gramatical provocados por la consecución de otros proyectos, especialmente el diccionario, las discusiones internas sobre la teoría y metodología que debería seguirse en la nueva edición de la gramática contribuyeron, sin duda, a retrasar su finalización. En 1818, por ejemplo, se presentan dos planes alternativos para la composición de la nueva gramática: “One, innovative to

¹⁸³ Para una descripción de las consecuencias de la política de las primeras décadas del siglo XIX en el desarrollo de la actividad de la RAE, véase Zamora Vicente (1999, 451-55).

be sure, was sponsored by Francisco Sales Andrés (d. 1830), who was in favour of the adoption and application of racionalist ideas to the Academy's grammar. The other plan was much more conservative and somewhat analogous to the plan followed in earlier editions; it was sponsored by Diego Clemencín (d. 1834)" (Sarmiento 1986, 238). De nuevo se discute sobre cuál sería el método más conveniente para la nueva gramática en 1833 y 1847, año éste último en el que, "cuando todo intento de mejora y progresismo gramatical había resultado fallido, la Academia hubo de pronunciarse por el *tradicionalismo doctrinal*" (R. Sarmiento 1979, 79). El texto definitivo de 1854 se publicará, prácticamente sin modificaciones, en seis ocasiones más entre 1858 y 1867, hasta que en la edición de 1870 se intenta una nueva reforma de gran envergadura, fracasada debido a que la lucha entre "innovadores e inmovilistas" en el seno de la RAE se inclinó, una vez más, hacia la tradición (ibid., 81-86).

En el "Prólogo" de la gramática de 1854, la corporación se excusa por la tardanza de la obra aludiendo a los otros trabajos que la habían mantenido ocupada para responder, tal vez, a las acusaciones de inactividad que varios intelectuales de la época — recordemos de nuevo el prólogo de la gramática de Vicente Salvá— habían dirigido contra la RAE: "Diez veces ha impreso la Real Academia Española su Diccionario de la lengua castellana, y cada reimpression ha salido á la luz con reformas de no poca entidad. Su tratado de Ortografía quedó refundido en el moderno Prontuario ortográfico, de que van hechas en diez años cinco ediciones, enriquecidas con muchos y notables aumentos la cuarta y la quinta" (Real Academia Española 1854, V). Ese trabajo de codificación viene ahora a complementarse con la mejora de una gramática "diferente en gran parte de su contexto de la que imprimió por primera vez en el año 1771" (ibid.).

La preocupación teórico-metodológica que había llevado a discusiones internas en la RAE se deja sentir también en la introducción a la obra, pues a ese tema se dedica una buena parte de su “Prólogo” (Gómez Asencio 2002, 201-04). La institución defiende que la gramática se sujete, aparte de algunas reformas, “al sistema y plan acertado y sencillo que trazaron nuestros predecesores, los Académicos del siglo pasado: no había necesidad, ni hubieran resultado ventajas, de sustituirle por otro” (ibid., V-VI). La RAE aprovecha, además, su defensa de los criterios tradicionales para oponerse a “ciertas innovaciones, muy encarecidas por algunos de útiles, y en realidad harto insignificantes” (ibid., VI). La función pedagógica de la gramática, muy marcada en esta edición, se presenta a veces para justificar la resistencia a las nuevas corrientes: “Clasificar las partes de la oración gramatical de otro modo y aplicar a los tiempos del verbo distintos nombres podrá dar originalidad ó extrañeza á las nuevas gramáticas; mas no enseñarán por eso mejor nuestro idioma” (ibid.). Las alusiones a Salvá y, sobre todo, a Bello en este punto son constantes; unas veces se omite el referente de la crítica, como en la censura a “las sutilezas metafísicas á que algunos”, se trata de Bello, “se han entregado para probar que el verbo es nombre, que el artículo y el pronombre personal es la misma cosa, y otras teorías semejantes” (ibid., VIII); en otras ocasiones, sin embargo, el juicio negativo se hace explícitamente:

Al tiempo que la Academia llama, hoy como ántes, *pretérito pluscuamperfecto de indicativo*, denomina el Sr. Bello *ante-co-pretérito*, García *pretérito tercero compuesto*, y Salvá, aunque lo dejó fuera de la conjugación, lo apellida *pretérito absoluto co-existente*. Las tres denominaciones le son aplicables; pero mientras los modernos gramáticos se fijan en una, la Academia sostiene la más antigua, que le parece más venerable, y que no es absurda ni impropia, como alguno ha creído” (ibid., VII)

La obra académica es, como la de Bello en Chile, una gramática de Estado que

promueve una norma nacional asentada, a diferencia de aquélla, en criterios tradicionales. Estas dos gramáticas comparten todavía una segunda característica fundamental: la de la RAE, al igual que la del intelectual venezolano, tiene una clara orientación didáctica (Gómez Asencio 2002, 205-07). Ya se indicó arriba que, primero, la corporación madrileña recurre a la función pedagógica del texto para justificar el apego al tradicionalismo; segundo, que en su gramática se emplea la marcación tipográfica para diferenciar grupos con diferentes necesidades educativas dentro del público receptor; y tercero, que la obra se ofrece, no a los estudiosos e intelectuales, sino a la juventud española y ultramarina. A ella, además de dedicarle la gramática, la RAE “le recomienda con el mayor encarecimiento el estudio y observación constante de los escritores, prez y orgullo de nuestra patria” (Real Academia Española 1854, X).

Conscientes de la importancia del estudio de la lengua nacional y de la necesidad de su institucionalización, así como de la competencia que les imponían las gramáticas de Salvá y Bello, los académicos dan una serie de pasos orientados al reconocimiento oficial de su *Gramática de la lengua castellana*, aprovechando, como en la primera oficialización de su norma gramatical firmada por Carlos III, la reestructuración del sistema educativo que se gestó, esta vez, durante el reinado isabelino. En efecto el 28 de septiembre de 1854, con el partido unionista en el poder, Isabel II firma una real orden¹⁸⁴ por la que, “oído el Real Consejo de Instrucción pública, y de conformidad con su dictamen, se ha servido declarar de texto para la enseñanza pública la nueva edición hecha de la Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española, y disponer

¹⁸⁴ Esta real orden se firma en septiembre de 1854, es decir, dos meses después de los acontecimientos que dieron lugar al comienzo del Bienio Progresista, aunque es posible que los pasos para el reconocimiento de la gramática vinieran gestándose desde el año anterior, cuando los académicos comenzaron su redacción definitiva. El texto de la real orden se ha copiado en el Apéndice 5 (página 295).

se recomiende a todas las escuelas e institutos del Reino”¹⁸⁵. Si bien no se trata de una imposición como texto único —como lo había sido el *Prontuario*— la nueva gramática de la RAE, además de venir avalada por la aprobación real, goza de su recomendación, privilegio que se otorgó a esta gramática, pero no a otros textos autorizados como manuales para la enseñanza.

La concesión de exclusividad a la norma gramatical de la RAE en la educación española no llegaría sino con la vuelta al poder del partido moderado tres años después¹⁸⁶, el 9 de septiembre 1857, cuando la Ley Moyano establece que “la Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en la enseñanza pública” (Sección Primera, Título V, Artículo 88)¹⁸⁷. Seis días antes de la publicación de la ley, la institución madrileña había decidido deshacer la comisión de gramática y ortografía para dedicarse a la publicación de obras literarias y de otros textos

¹⁸⁵ El contenido del documento legal se lee durante la sesión académica del 5 de octubre de 1854 y así se hace constar en el acta: “Se leyó una Real Orden expedida por el Ministerio de Gracia y Justicia en 28 de Setiembre último, declarando de texto la nueva Gramática de la Academia, y disponiendo que se recomiende a todas las escuelas e institutos del Reino”.

¹⁸⁶ Es posible que las circunstancias políticas del país entre el momento en que se reconoce la oficialidad de la *Gramática* y el momento en que se imponen el *Epítome* y el *Compendio* puedan explicar ese lapso temporal de tres años. En julio de 1854, el pronunciamiento de Vicálvaro de O’Donnell y los levantamientos populares animados por los progresistas terminaron con hegemonía del partido moderado que se había mantenido en el poder durante una década. A ella siguió un bienio de carácter progresista cuyo proyecto político encontró grandes dificultades de implementación, en primer lugar, porque tuvo que enfrentar una intensa oposición de los moderados y una continua exigencia de reformas radicales por parte de los exaltados (Arias Castañón 1998, 37) y, en segundo lugar, porque el gobierno progresista duró apenas dos años en los que no se consiguió establecer las bases legales para la puesta en práctica de su proyecto liberal que hubiera fijado la Constitución “non nata” de 1856, de no ser porque el derrocamiento del gobierno llegó antes que su promulgación. En el terreno educativo, por ejemplo, en 1854 Alonso Martínez presenta, como nuevo ministro de Fomento —cartera que pasa a ocuparse, desde el Bienio Progresista y hasta principios del siglo XX, de la instrucción pública— un Proyecto de enseñanza a la Cortes que “no llegó ni siquiera a discutirse, pues el movimiento contrarrevolucionario de O’Donnell en julio de 1856 ocasiona la caída de Espartero y la disolución de las Cortes” (Ceprián Nieto 1991, 56). No obstante, a pesar de no haber llegado a entrar en vigor, “el proyecto de Alonso Martínez es importante porque recoge las grandes innovaciones que el liberalismo llevó a la enseñanza y [...] pasó, muchas veces literalmente, al texto articulado de la ley Moyano” (Puelles Benítez 1999, 123).

¹⁸⁷ El texto de aparece íntegramente en http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm (consultado el 7 de julio de 2010).

de la corporación¹⁸⁸. La RAE, que en el “Prólogo” de la *Gramática* de 1854 había asegurado que una lengua tan rica e irregular como la castellana “no puede explicarse en un breve compendio” y que “el epítome de una lengua como la nuestra sería un enigma para los jóvenes” (Real Academia Española 1854, VIII), asigna ahora a dos de los miembros de la comisión extinta una última tarea: precisamente la redacción de un

Epítome y un Compendio:

la Comisión de Gramática y Ortografía quedó en el acto disuelta, no sin recibir sus individuos satisfactorias muestras del aprecio con que la Academia miraba sus tareas; y como prueba de él, debiendo redactarse además de la Gramática existente, publicada por la corporación, otra ménos extensa, para la segunda enseñanza, y otra aún más compendiosa, para la elemental, el Señor Director [Martínez de la Rosa] propuso y la Junta aprobó que el Sr. Hartzenbusch y el infrascrito secretario [Bretón de los Herreros], individuos de dicha comisión suprimida, desempeñen estos nuevos trabajos.

La redacción de este fragmento parece indicar que la composición de los textos reducidos para el uso de las escuelas se debe a un mandato real o a la petición de algún departamento de instrucción pública del gobierno: “*debiendo* redactarse” es el término que utilizan. Sin embargo, las actas de la corporación no aclaran si sus miembros habían recibido copia de la ley integral de educación que estaba por publicarse o alguna orden que les solicitara componer dichos textos. En cualquier caso, varios de los académicos de esta época, insistiremos en ello más adelante, estaban vinculados a los órganos de

¹⁸⁸ En la sesión del 25 de junio comienzan a trazar un plan para publicar “obras propias de nuestro instituto, unas ya conocidas aunque no tanto como merecen serlo, y otras proyectadas por la Corporación ó ya principiadas a escribir por individuos de la misma”. Se nombra una comisión formada por Ochoa, Segovia y Fernández Guerra para que en las vacaciones estudie el tema y a la vuelta proponga la mejor manera de llevar a cabo este nuevo proyecto. El 3 de septiembre los tres académicos encargados presentan un informe en el que se concluye que la Academia no está obligada solo a dedicarse a perfeccionar el “Diccionario y demás obras ya publicadas, sino también á sacar á la luz otras nuevas que la mantengan en su crédito de primer cuerpo literario de España, y al mismo tiempo contribuya a atajar la rápida decadencia de nuestra literatura”. El informe apunta también que la corporación se hallaba en un mal momento financiero y que “el único medio decoroso de acrecentarlos [los fondos] que se presenta á la Academia es el de ver de sacar producto de sus obras literarias; y por consecuencia debe empezarse la publicación de estas por las que parecieran de venta mas segura”.

gobierno y, en especial, a las instituciones educativas gubernamentales, por lo que es obvio que, fuera la demanda de creación del *Epítome* y el *Compendio* interna o externa, los miembros de la RAE sabían ya, antes de la publicación del texto definitivo de la Ley Moyano, que su norma gramatical iba a ser oficializada e impuesta como texto único en la educación española.

En aquella reunión se decidió, entonces, que Hartzenbusch redactase el *Compendio*, mientras que a Bretón de los Herreros se le encargó el *Epítome*, aunque finalmente ambas obras habrían de ser publicadas —como era y es habitual— bajo el sello conjunto de la RAE, independientemente de su autor. Apenas una semana después, el 10 de septiembre, se hace constar en el acta que Manuel Bretón de los Herreros, “encargado [...] de redactar los elementos de Gramática que han de servir para las escuelas primarias según la nueva ley de Instrucción pública, presentó concluido su trabajo”. En la sesión académica de ese día, Bretón lee algunos fragmentos y explica el trazado de su obra. La corporación estimó que “todavía no era el libro tan breve y rudimentario como conviene para niños de corta edad, al paso que llenaba las condiciones que para el mismo estudio requería la segunda enseñanza, pudiendo quedar para la superior ó de ampliación el actual y más extenso, publicado por la propia corporación en 1854”. Se acordó, por tanto, que la obra de Bretón de los Herreros, pensada en un principio para servir de texto en la educación primaria, se aprobara para “las escuelas de segunda enseñanza” y que Antonio María Segovia se dedicara “al epítome de la misma Gramática para niños [...] con toda la premura que exige estar ya tan próxima la apertura de los estudios el presente año”. En el acta del 1 de octubre consta que se había terminado ya “la impresión del *Compendio* de nuestra Gramática” y

que “se convino en poner desde luego en breves días la publicación del Epítome de la propia Gramática; ya concluido por el Sr. Segovia”.

Me parece importante enfatizar que la firma institucional de las obras académicas ha contribuido a naturalizar una representación de su sistema de trabajo como organizado, colaborativo, grupal y consensuado, que tiende a proyectarse y reproducirse incluso en los trabajos historiográficos¹⁸⁹, aunque no siempre refleja la realidad de producción de los textos académicos. El proceso de composición de estos dos manuales de gramática para el uso de las escuelas muestra, primero, una absoluta falta de sistematicidad en la redacción del *Compendio* y el *Epítome* —pensemos, por ejemplo, en la contingencia absoluta que lleva a que sea Bretón de los Herreros el autor del texto destinado a la enseñanza media—; segundo, un trabajo contrarreloj —al igual que sucedió con la redacción del *Prontuario de ortografía*— con el fin de introducir el libro en el mercado antes del comienzo del curso escolar; y tercero, una carga de trabajo individual en lugar de colectiva pues, si bien los textos son sometidos al consenso de los académicos, no son examinados en su totalidad —quizá debido a la premura con que se escribieron y se enviaron a la imprenta— sino hasta después de su publicación¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Un ejemplo de ello sería el trabajo de Encinas Manterola (2006) en el que se compara la estructura de las tres obras gramaticales de la RAE —la *Gramática*, el *Epítome* y el *Compendio*— en busca de las relaciones que se establecen entre la “disposición y organización gramaticográficas de la información” y el objetivo pedagógico de cada obra (ibid., 681). Creo que si se hubiese tenido en cuenta el proceso de composición de los textos algunas de sus conclusiones podrían matizarse, puesto que se evitaría la inercia de entender las obras de la RAE como un trabajo conjunto de la corporación y como el producto de un plan lineal preestablecido que, en este caso, trazaría la conformación del *Compendio* a partir de la *Gramática* y del *Epítome* a partir de aquél.

¹⁹⁰ El día 10 de septiembre leen de manera parcial la obra de Bretón de los Herreros y, después de decidir que se dedicara su texto a la enseñanza secundaria en lugar de a la primaria, como estaba previsto, se le dio al autor “un voto de confianza para darle la última mano y activar su impresión”. Antes de enviar el *Compendio* a la imprenta, los académicos presentes en la sesión del 17 de septiembre revisan únicamente su portada y la advertencia que iba a acompañar a la obra. Una vez publicado, el texto del *Compendio* se examina desde finales de enero hasta finales de febrero de 1858, según consta en las actas.

En la misma sesión académica del día 10 de septiembre se dio a Antonio María Segovia el mismo voto que se otorgó al autor del *Compendio* para que redactase el *Epítome* a la mayor brevedad posible: “se

Los manuales de gramática así compuestos se convirtieron automáticamente en textos oficiales y únicos en virtud de la ley de educación que se aprobó, como dijimos, el 9 de septiembre de 1857. Esta oficialización de la gramática académica no desencadenó un debate similar al que suscitó la de la ortografía, analizado en el segundo capítulo. Sin duda la ortografía es, por sus características, un aspecto de la lengua más propicio para la discusión¹⁹¹ pero, cuando señalo la ausencia de debate, pienso menos en aspectos relacionados con la teoría gramatical —que, de hecho, sí levantaban polémica— que en una resistencia a la propia imposición de las normas gramaticales académicas, similar a la que enfrentó la de las ortográficas. Hay, sin embargo, dos cuestiones que pueden ayudarnos a entender esa ausencia de debate.

En primer lugar, la Academia Literaria y Científica de Madrid —la asociación que tan activamente se había opuesto al reconocimiento oficial de la ortografía de la RAE y de cuyos miembros se burlaba Sarmiento en la carta a Manuel Montt que analizamos en el capítulo anterior— había desaparecido de la escena educativa: “por real orden de 5 de Enero de 1853 se determinó la suspension de dicha Academia, como la de las demas establecidas en otras provincias” (Academia de Maestros 1870, 5). El testimonio es de Tomás Hurtado, maestro de instrucción primaria, autor de varios textos destinados a la educación —entre ellos un compendio de gramática, dos libros de ortografía y dos métodos de enseñanza de la lectura— y presidente de la institución, reinstaurada en 1870 con el nombre de Academia de Maestros de Primera Enseñanza Pública de Madrid. En el

dio igual honorífico encargo y voto al señor Segovia para componerlo en los términos que llevó entendidos, y con toda premura que exige estar ya tan próxima la apertura de los estudios en el presente año”. Por las actas sabemos que el autor había terminado la obra ya para el 1 de octubre, que en la sesión académica de ese día se leyó y aprobó la “Advertencia” del *Epítome*, que quince días más tarde ya se había publicado y que, sólo posteriormente, se revisó entre los meses de diciembre de 1857 y enero de 1858.

¹⁹¹ Por este motivo, como se indicó en el capítulo anterior, tanto la RAE como Bello dejan la ortografía fuera de sus textos gramaticales, dado que éstos deberían establecer una norma inequívoca y ajena al conflicto del que era más susceptible la ortografía (Narvaja de Arnoux 2008, 226, 251).

discurso que leyó en la primera sesión pública celebrada por la nueva Academia, el 27 de diciembre de ese año, Hurtado explica la censura de la anterior porque “tan refulgente luz, tan magníficos progresos, tan general difusión de conocimientos, era la pesadilla de ciertas clases, interesadas siempre en el embrutecimiento del pueblo” (ibid.).

La real orden que pone veto a las actividades de la Academia Literaria y Científica de Madrid, y a las otras correspondientes del reino, se justifica, en cambio, por “la poca uniformidad de las bases bajo las que se rigen en el día y la inoportunidad y perjuicios de las cuestiones y conflictos que algunas han promovido con descrédito de la misma institución” (citado en Molero Pintado 1994, 55). Esta idea la reproduce en 1855 otra figura de la época, a la que ya nos hemos referido anteriormente, Antonio Gil de Zárate, en su *De la Instrucción pública en España*, obra central para acercarse no sólo a la creación y funcionamiento de ese órgano educativo, sino también a la constitución y progreso del sistema de educación español hasta mediados del siglo XIX. Este intelectual, miembro de la RAE, líder de la Dirección General de Instrucción Pública y una de las personalidades más activas en el desarrollo y centralización del sistema educativo durante el reinado de Isabel II, caracteriza así a los maestros de la Academia Literaria y Científica:

los maestros de Madrid, por su parte, siendo su órgano una Academia que se intitulaba *científica y literaria*, y promovía frecuentes escándalos en sus sesiones públicas, se declararon enemigos de la reforma general de la Instrucción primaria, de las escuelas normales y de los maestros educados en ellas, formando una coalición para que ni éstos ni sus métodos penetrasen en aquellos establecimientos; de suerte que todo continuó en el mismo atraso y decadencia (Gil de Zárate 1855, 239).

La opinión de este académico nos lleva al segundo argumento que justifica la ausencia de debate en torno a la oficialización de la norma gramatical de la RAE: el

triumfo del gobierno en las luchas de poder dentro del mercado educativo que, como vimos en el segundo capítulo, constituían el marco más amplio para entender la fuerte resistencia de los maestros a la imposición de la ortografía académica. Una de las estrategias para conseguirlo fue, como vemos, el silenciamiento de las voces disidentes y descentralizantes: “En definitiva, las viejas aspiraciones unificadoras mantenidas por la Administración isabelina”, explica Molero Pintado a propósito de la suspensión de la Academia Literaria y Científica, “acabaron destruyendo una institución que había alardeado en excesivas ocasiones de su independencia gubernamental” (1994, 55).

Se puede concluir que entre principios de la década de los cuarenta —contexto en el que se produce esa resistencia de los maestros a la centralización de la enseñanza primaria que relata Gil de Zárate en el fragmento citado— hasta finales de los cincuenta —en que se firma la Ley Moyano, primera ley integral de educación en España— el panorama educativo ha cambiado considerablemente¹⁹²: por un lado, los maestros han perdido la batalla de la formación docente a favor de las Escuelas Normales; por otro, los planes de estudios se han reglado y generalizado (a partir del plan Rivas en el 1836, la ley Someruelos para la educación primaria en 1838, el plan Pidal para la educación segunda y universitaria en 1845, y culminando en la ley Moyano en 1857); y, finalmente, el gobierno ha instaurado un aparato burocrático, legislativo e institucional capaz de imponer sus decisiones y de hacer frente a la resistencia (el Consejo General de Instrucción Pública, por ejemplo, se constituye como órgano consultivo en 1843)¹⁹³. El

¹⁹² Puellas Benítez (1999, 187-213) resume así el desarrollo del sistema educativo liberal que se produce en las décadas centrales del siglo coincidiendo con “el proceso de consolidación del Estado” (ibid., 207): “En los veinte años que transcurren entre la Constitución de 1837, texto fundante del nuevo Estado liberal, y la ley de Instrucción Pública de 1857, llamada a dar estabilidad a la educación, se construye el nuevo sistema educativo estatal, tanto desde el punto de vista legal como administrativo” (ibid., 201).

¹⁹³ El Consejo General de Instrucción Pública se crea en 1843, junto con la Sección de Instrucción Pública del Ministerio de la Gobernación y la Junta de Centralización de fondos destinados a la Instrucción Pública,

Estado, en definitiva, ha conseguido el monopolio de la educación y, con él, la RAE se ha afianzado como la institución cultural y la autoridad lingüística de referencia para la nación.

4.4. La gramática en la enseñanza, una cuestión de poder

Esa relación entre gobierno y RAE, que desemboca en el reconocimiento oficial de su norma lingüística y, en consecuencia, en su ascenso a voz legítima en materia de lengua, no se da, sin embargo, de manera natural, sino que responde tanto a las condiciones históricas de mediados del XIX, como a la posición privilegiada de los miembros de la corporación madrileña en importantes cargos gubernamentales.

La construcción de una nación liberal española —proyectada desde las Cortes de Cádiz (1812), ralentizada por los períodos de reinado absolutista de Fernando VII (1814-1820 y 1823-1833) y reintentada durante la monarquía de Isabel II (1833-1868)— constituyó un marco idóneo para el establecimiento de vínculos entre la variedad estandarizada y el aparato estatal. La selección y difusión de una norma oficial eran percibidas por el poder central como requisitos para la viabilidad de la nación: desde el punto de vista educativo la lengua estándar era necesaria para masificar la instrucción pública; desde una perspectiva legal permitía consolidar la burocracia y la legislación centralista; y en el plano simbólico contribuía a promover el sentimiento de lealtad y unidad nacional.

La construcción de un sistema de enseñanza unitario en el país trajo consigo, como hemos visto, la reestructuración de la antigua infraestructura educativa

sobre la base de la suprimida Dirección General de Estudios para lograr una mayor eficacia en la gestión educativa. Manuel José Quintana es el primer presidente del Consejo (Ceprián Nieto 1991, 30-69).

descentralizada. Explotando su estatus real y, en especial, la condición política privilegiada de sus miembros —no sólo en los órganos educativos estatales y en las carteras del gobierno, sino también en los foros públicos de discusión intelectual que comenzaban a establecerse en el Madrid de la época¹⁹⁴— la RAE se convirtió, en ese momento de pugna y reorganización del mercado educativo, en la única autoridad lingüística reconocida en la enseñanza, así como en la institución cultural de referencia. Las “excelentes relaciones” que mantenía la corporación madrileña “con puestos esenciales del aparato gubernamental y administrativo” (Fries 1989, 64-65) —explicadas, en gran medida, porque “algunos de sus miembros ocupaban altos cargos públicos” (ibid., 65)— fueron cruciales para la consolidación de la RAE como institución asociada ya no sólo a la monarquía, sino al Estado, y para el afianzamiento del estándar lingüístico por ella codificado como la norma oficial nacional. El vínculo entre gobierno y RAE es tan marcado en este periodo que resulta, de hecho, difícil encontrar en las décadas centrales del siglo académicos que no desempeñaran, en algún momento de su carrera, puestos clave en la administración: diputados, ministros, directores de la Biblioteca Nacional, de la Dirección General de Instrucción Pública y presidentes del Consejo de Ministros conformaron las filas de la RAE entre 1843 y 1857.

El director de este periodo, Francisco Martínez de la Rosa, por ejemplo, fue, en la

¹⁹⁴ Un buen ejemplo lo constituye el Ateneo Literario y Científico de Madrid, cuyos presidentes en el siglo XIX, casi en su totalidad, eran o serían más adelante también miembros de la RAE. Martínez de la Rosa, por ejemplo, director de la RAE en el periodo que abarca este estudio, lideró el Ateneo durante trece años, entre 1838 y 1836 y de 1852 a 1862, año de su muerte. Antonio Alcalá Galiano, académico desde 1847, es presidente del Ateneo en tres ocasiones, de 1845 a 1847, de 1849 a 1852 y de 1862 a 1865. Joaquín Francisco Pacheco, también académico desde 1847, preside la institución entre 1842 y 1844 y, de nuevo, entre 1847 y 1848. Pedro José Pidal entra también a formar parte de la RAE en la ampliación de 1847, después de haber presidido el Ateneo entre 1844 y 1845. En las fechas que delimitan el marco temporal de nuestro estudio sólo un presidente, Juan Donoso Cortés, que lo fue en 1848, no se contó entre las filas de la RAE. Para una historia de los primeros años del Ateneo de Madrid, véase Labra (1878) y Ruiz Salvador (1971).

década de los veinte, diputado a las Cortes por Granada en varias ocasiones, secretario de Estado y consejero de Estado; en los treinta, ministro de Estado, presidente del Consejo de Ministros y ministro interino de la Guerra; ministro de Estado de 1844 a 1846 y de 1857 a 1858, y diputado por Granada, Segovia y Oviedo casi sin interrupción entre 1837 y 1862 (Gil Novales 1991, 419). Otro académico de renombre, Juan Eugenio Hartzenbusch, encargado en un principio de redactar el *Compendio de la Gramática de lengua castellana* que finalmente quedó en manos de Bretón de los Herreros, fue nombrado director de Consejo de Teatros en 1852, director de la Escuela Normal de Madrid en 1854¹⁹⁵ y de la Biblioteca Nacional en 1862 (ibid., 128).

El Consejo de Instrucción Pública, organismo que se dirige a la reina para conseguir la oficialización de la gramática de la RAE, como años antes lo había hecho para que sancionase su ortografía, contó, desde su creación en 1843, con un buen número de académicos: Martín Fernández de Navarrete, Juan Nicasio Gallego, Eugenio de Tapia, Manuel José Quintana, Javier del Quinto y Alejandro Oliván. Además de consejeros de Instrucción Pública, el primero de los académicos listados ocupó el cargo de bibliotecario perpetuo de la RAE; el segundo fue secretario de la corporación madrileña y miembro de su comisión de gramática; el tercero participó en el Plan de estudios de 1821 y dirigió la Biblioteca Nacional entre 1843 y 1847 (ibid., 639); y el cuarto fue preceptor de la reina Isabel II, autor del “Informa Quintana” de educación, presidente de la Dirección General de Estudios, entre 1821 y 1823 y a partir de 1835, primer Presidente de este Consejo de

¹⁹⁵ En el acta de sesiones del 30 de noviembre de 1857, Juan Eugenio Hartzenbusch solicita a la RAE “un ejemplar de cada una de las obras de propiedad de la Academia para la Biblioteca de aquel Establecimiento [Escuela Normal Central de Instrucción Primaria], que se está fundando con muy escasos recursos para ello. La academia accedió con sumo gusto á dicha petición”. Y en la del día 7 de diciembre “se leyó [...] un oficio del Académico Sr. Hartzenbusch Director de la Escuela Normal Central de Instrucción primaria, dando las gracias á esta Corporación por las obras de su propiedad de que le ha hecho presente para uso de dicha escuela”.

Instrucción Pública y Senador vitalicio desde 1845 (ibid., 543).

Todavía hay una figura más que, como hemos dicho, es una pieza determinante en las acciones que confluieron en la oficialización de la lengua estandarizada por la RAE y en su consolidación como referencia lingüística y cultural por excelencia desde el siglo XIX: José Antonio Gil de Zárate. Además de ocupar el sillón P de la corporación entre 1841 y 1861, año de su muerte, el intelectual madrileño destacó por su importante labor en el proceso de institucionalización y de masificación de la enseñanza en España. Fomentó la creación de la Escuela Normal, junto con Pablo Montesino —quien fue primer director de la institución de formación del profesorado desde 1839 a 1840—, participó intensamente en la redacción del Plan Pidal y fue oficial de la Secretaría de la Gobernación (ibid., 283-84). De ese puesto pasó al de Director General de Instrucción Primaria, organismo que lideró desde 1843 hasta 1852¹⁹⁶. Además de Gil de Zárate, la RAE contó entre sus miembros con otro director del ramo de la instrucción pública, Eugenio de Ochoa, quien lideraba la institución en el momento en que el *Epítome* y *Compendio* se imponen como libros de texto únicos en las escuelas.

El contexto sociopolítico de las décadas centrales del XIX y la presencia de varios académicos en el gobierno y en el aparato educativo estatal, pues, contribuyeron al reconocimiento oficial de la norma de la RAE y al establecimiento de un fuerte vínculo

¹⁹⁶ Puelles Benítez indica que la influencia de la Iglesia en el gobierno de esta época (recordemos que en 1851 se había firmado el Concordato de la Santa Sede, muy favorable a los intereses de las instituciones eclesiásticas) conllevó la supresión de la Dirección General de Estudios y, con ella, el cese de Gil de Zárate al frente de la máxima institución educativa (1999, 116-117). Es posible que, al abandonar el cargo, Gil de Zárate pasase a ocupar un puesto en el Real Consejo de Estado (Ferrer del Río 1870, 421).

El trabajo de Puelles Benítez es el único, de los que he consultado, que menciona la supresión de la Dirección General en 1852. El cierre de la institución, sin embargo, no debió durar mucho, pues sabemos que en 1855 está en activo bajo la dirección de Juan Manuel Montalban (Gil de Zárate 1855, xii), a quien sustituye en el cargo en 1857 el académico Eugenio de Oliván.

entre la corporación madrileña y el cuerpo del Estado¹⁹⁷. Y la sanción oficial de la gramática fue un acontecimiento crucial en ese proceso que lleva a consolidar la autoridad de la RAE, puesto que completaba el reconocimiento público de la norma establecida por los académicos y que había comenzado con la oficialización de su ortografía. Pero además, como aseguraba Simón Aguilar y Claramunt a finales del siglo XIX, la oficialización de la gramática trajo consigo el “monopolio” en el sistema educativo: “declarada esta Gramática texto obligatorio y único por el artículo 88 de la Ley de 9 de Septiembre de 1857, ha dominado en la enseñanza oficial como señora, dejando apenas a los otros tratados sobre la materia algún escondido rincón donde poder elevar de vez en cuando sentidas protestas” (citado en Calero Vaquera 1986, 269). Ese “monopolio académico”, que señala el autor de *Tratado de análisis gramatical y lógico*, se convirtió además de en fuente del mantenimiento del estatus de la corporación, en un revulsivo económico que no debe desdeñarse pues, como asegura Fries (1989, 87), el beneficio producido por el *Epítome* y el *Compendio* fue enorme y llegó en una de las peores crisis financieras sufridas por la RAE¹⁹⁸. Además, “los ingresos por las ventas de libros de texto contribuyeron ciertamente, y no de manera despreciable, al florecimiento de sus actividades durante la segunda mitad del siglo XIX” (ibid.), dado que las ganancias que reportaban los manuales destinados a las escuelas podían utilizarse para

¹⁹⁷ Un ejemplo más de esa cercanía entre la RAE y los organismos oficiales, de su relación con el Estado hacia mediados del XIX, es que el 31 de mayo del 1855 “se leyó una Real Orden de 22 del que fina, por la cual se recomienda á la Academia que haga las impresiones de sus obras en la Imprenta Nacional”.

¹⁹⁸ Fries toma del marqués de Molíns los siguientes datos: “En aproximadamente ochenta años han aparecido ochenta y dos ediciones del *Epítome* y cuarenta y cinco del *Compendio*. Pero no sólo es impresionante el número de ediciones, sino también el de ejemplares impresos. Según las estadísticas publicadas en 1870 por el marqués de Molíns, director de la Academia entre 1857 y 1868 se imprimieron no menos de 114.000 ejemplares del *Compendio* y 726.000 del *Epítome*” (1989, 86). Fries concluye que “estas cifras nos hablan de una pujante y amplia influencia” pero también reflejan “otra consecuencia cuyo significado no se debe pasar por alto: el final de la hasta entonces crónica miseria financiera en la Academia” (ibid.).

saldar deudas y para financiar nuevos proyectos.

De la lectura de las actas de estos años se desprende que los académicos eran perfectamente conscientes de esa rentabilidad de los textos escolares: el día 5 de noviembre, tras presentar la cantidad recaudada por la venta de libros de la casa en el mes anterior, consta en las actas que Antonio María Segovia se quejó de que no se observaba la ley de Instrucción Pública que obligaba al uso del *Prontuario*, el *Epítome* y el *Compendio*, pues de lo contrario el saldo de octubre, primer mes del año universitario, debía haber sido mucho mayor. Durante toda la sesión académica de ese día discuten el tema presentado por Segovia al que, conviene destacar, como autor del *Epítome* le correspondía un cuarenta por ciento del producto líquido de sus ventas, según se había aprobado el día 15 de octubre, como consta en las actas. A la sesión del 5 de noviembre habían acudido Alejandro Oliván y Eugenio de Ochoa quienes, además de miembros de la RAE eran, respectivamente, consejero y director general de Instrucción Pública. El primero aseguró “tener ya acordada el mismo respetable Cuerpo [el Consejo de Instrucción Pública] una extensa consulta que tendría, entre otros objetivos, el de que todas las prescripciones legales, en materia de enseñanza tuviesen cumplido efecto, proponiendo además los medios de facilitarlo”¹⁹⁹. Los académicos presentes deciden entonces “no ser al presente necesaria ninguna instancia por escrito a la Superioridad sobre el asunto de que se trataba”, opinión que “se fortaleció al oír de los autorizados

¹⁹⁹ Uno de los recursos empleados para conseguir que se observase la imposición de los textos académicos como únicos en las escuelas es el recordatorio de su oficialidad mediante nuevas disposiciones legales. Así, por ejemplo, la “Real orden, de 29 de noviembre de 1858, disponiendo lo conveniente para el cumplimiento de la ley de 9 de septiembre de 1857 en lo relativo a la primera enseñanza”, la “Circular, de 10 de abril de 1860, disponiendo que por los Redactores de las Universidades se dicten las medidas convenientes para que en las escuelas no se adopten otros libros que la *Gramática* y la *Ortografía* de la Real Academia Española para dichas asignaturas”, o el Artículo 27 de la “Ley, de 2 de junio de 1868, de Instrucción Primaria” en la que se reitera, siguiendo el ejemplo de la Ley Moyano, que “la gramática y la ortografía de la Real Academia Española serán texto obligatorio y único para estas materias en las Escuelas, así públicas como privadas” (citados en Villalaín Benito 1997, 166-67, 175, 184).

labios del Sr. Ochoa, cuán dispuesto estaba, como siempre, a apoyar eficazmente en su calidad de Director General del ramo, las justas reclamaciones de la Academia”. Eugenio de Ochoa anuncia también “que la solicitud de que en las provincias se establezcan oficialmente despachos de sus libros, se resolvería pronta y favorablemente, y que se dictarían otras providencias encaminadas al mismo fin”.

El estatus oficial de la norma lingüística de la RAE, conseguido con la implantación de la gramática en el sistema educativo que sanciona la Ley Moyano de 1857, ley que también reitera el carácter oficial de su ortografía, mantuvo su vigencia hasta bien entrado el siglo XX²⁰⁰. El redactor de esa ley, el ministro de Fomento Claudio Moyano, achaca su éxito a su naturaleza nacional: “ha durado y durará muchos años más”, dice en 1887, “porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido” (citado en Puelles Benítez 1999, 132). La Ley Moyano, de marcado carácter nacional, como enfatiza su autor, era sin duda la culminación de un proceso centralizador de la educación que, como dijimos, se dio durante la monarquía isabelina en consonancia con el más amplio marco de construcción nacional proyectado y perseguido durante su reinado. La masificación de la enseñanza fue, sin duda, un objetivo de los gobiernos del periodo y una estrategia para la formación del ciudadano y para la consolidación de la estructura social:

El Estado parecía de plétora en la cabeza y de inanición en los miembros: circulando ahora la sangre con más igualdad por todas las partes del cuerpo social, la cabeza se entregará más libre y despejada al ejercicio de sus altas funciones, y adquiriendo los miembros mayor robustez, más vida, contribuirán como es debido al ímprobo trabajo de sacarnos del profundo abatimiento en que nos hallábamos sumidos (Gil de Zárate 1855, 276).

²⁰⁰ En efecto, la validez de la ley y, con ella, la oficialización y promoción de la ortografía y gramática académicas, llega hasta bien entrado el siglo XX. Aunque no podemos saber exactamente hasta cuándo se mantuvo en vigor esa parte de la ley que afecta a la lengua estándar, Fries señala que en el prólogo de la *Gramática* de 1931 “se hace aún referencia a esta regulación legal” (Fries 1989, 86).

La lengua española, estandarizada a partir de la labor codificadora de la RAE y oficializada gracias a la intervención de sus miembros, jugó un papel central como transmisora, a través de la educación, del consenso nacional y de la idea de nación. José Antonio Gil de Zárate, esa figura clave en el posicionamiento de la RAE como autoridad lingüística y en el reconocimiento oficial de su norma, tenía muy clara la importancia de retener el control de la educación. Sus palabras sintetizan una idea central para este estudio que hemos desarrollado a lo largo de los últimos tres capítulos: la explotación de la enseñanza (y de la lengua en la educación) como base para el ejercicio del poder: “porque digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es una cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina” (Gil de Zárate 1855, 117).

Capítulo 5

La norma lingüística del español en el siglo XIX. Conclusiones

En la ceremonia inaugural del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Zacatecas (México) en 1997, el laureado Premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez pronunció un discurso titulado “Botella al mar para el dios de las palabras” en el que, ante el murmullo y la mirada de sorpresa de la sala, se posicionaba a favor de la simplificación ortográfica de esta manera tan elocuente:

Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las *haches* rupestres, firmemos un tratado de límites entre la *ge* y *jota*, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer ‘la grima’ donde diga ‘lágrima’ ni confundirá ‘revólver’ con ‘revolver’. ¿Y qué de nuestra *be* de *burro* y nuestra *ve* de *vaca*, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una? (García Márquez 1997).

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, no era la primera vez, ni en América ni en España, que se proponía una reforma del sistema ortográfico del español; y tampoco eran novedosos los objetivos generales que planteaba el escritor colombiano, es decir, el establecimiento de una relación biunívoca entre grafema y sonido, eliminando del alfabeto los signos que no se corresponden con sonido alguno y simplificando los pares de letras que representan a la misma unidad fónica. La “Botella al mar para el dios de las palabras” de García Márquez, con todo, desencadenó un intenso debate público que comenzó en los mismos pasillos de la conferencia y se trasladó pronto a la prensa y los foros de opinión de internet. El ocho de abril, un día después de la inauguración del congreso, el periódico español *El país*²⁰¹ titulaba su crónica del evento “Cela y García

²⁰¹ Entre los días 8 y 13 de abril de 1997 se publican en este periódico madrileño, además del discurso de García Márquez, “Botella al mar para el dios de las palabras” (García Márquez 1997), cuatro artículos que

Márquez arremeten contra los intentos de constreñir el idioma” y explicaba que el discurso de García Márquez “levantó una fuerte polvoreda entre algunos miembros de la RAE” (Rico 2007). Entre los académicos que “respondieron a las precisiones del Nobel colombiano” (*El país* 1997b), se encontraban, por ejemplo, el escritor Luis Goytisolo, quien calificó sus comentarios como “contradictorios porque si se hiciese lo que él dice se complicaría el idioma” (citado en *El país* 1997b) y el filólogo Alonso Zamora Vicente, quien recurrió a la ciencia lingüística para desacreditar el proyecto de García Márquez: “son pequeñas genialidades y no se deben comentar. Se puede ser un gran escritor y saber poco de lingüística” (ibid.). El intenso debate público tuvo, incluso, reflejo en el *New York Times* que, el 16 de abril, publicó un artículo titulado “New World’s Spanish Speakers Declare Independence” (Preston 1997).

Ahora bien, la intensidad del debate que generó “Botella al mar para el dios de las palabras” se debe menos a la novedad de sus contenidos que al capital simbólico del intelectual que defendió la propuesta simplificadora y a la visibilidad del foro en el que leyó su discurso: “He had been invited to celebrate the language and lend legitimacy to the event with his enormous symbolic capital; and instead he unexpectedly opened the can of worms of orthographic reform” (Del Valle 2007a, 259). Su discurso provocó una fuerte reacción por parte de académicos, escritores y lingüistas porque ponía en cuestionamiento el consenso de la intelectualidad hispánica en torno a la lengua,

tocan directamente el debate que siguió a su propuesta simplificadora: una crónica de la sesión inaugural titulada “Cela y García Márquez arremeten contra los intentos de constreñir el idioma” (Rico 1997); un artículo sobre las reacciones ante el llamamiento a la reforma del escritor colombiano, “La Academia, enfadada por no haber sido invitada”, (*El país* 1997b); una entrevista a García Márquez en la que explica su discurso, analiza las reacciones e insiste en su propuesta de reformar la ortografía, “De camisas de fuerza y cinturones de castidad” (*El país* 1997a); y un artículo de evaluación, al cierre del congreso, de la reunión de Zacatecas, escrito por los enviados especiales Maite Rico y Alex Grijelmo, titulado “Zien años de zolodaz” (Rico y Grijelmo 1997). Todavía dentro del mes de abril de 1997 aparece en el *El país* un trabajo monográfico más sobre el tema, titulado “García Márquez y la ortografía: La autora del artículo explica por qué considera una ingenuidad querer reformar el código escrito del castellano” (Alonso 1997).

amenazaba el estatus de las instituciones guardianas encargadas de su cuidado y alimentaba el viejo temor de la fragmentación lingüística a la que, ahora, se añadía una mayor preocupación por la ruptura, ya no de la lengua, sino de una comunidad de intereses que se ha conformado en los últimos años en torno a su explotación como bien cultural y recurso económico (Del Valle 2007a; 2007d; Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004c).

Esa comunidad de intereses, con la RAE a la cabeza, se legitima recurriendo a una imagen de unidad, consenso, respeto a la diversidad y colaboración entre las diferentes Academias de la Lengua y se apoya en la creación discursiva de una comunidad panhispánica que se imagina en base al estatus del español y de las instituciones que se encargan de velar por una norma que ya no se entiende en términos de pureza sino de policentrismo. Este nuevo orden institucional de la lengua ha conllevado un cambio en el modo de aproximarse a la política lingüística, ahora denominada panhispánica. Sigue preocupando la codificación de la lengua, mediante la creación de un diccionario, una gramática y una ortografía, pero donde tradicionalmente las Academias se afanaban por limpiar, fijar y dar esplendor a la lengua, como reza el lema de la RAE, hoy se esfuerzan por mantener la unidad del idioma respetando su diversidad. Ejemplos de esa nueva política son la edición de la *Ortografía* de 1999, primer hito en esta aproximación panhispánica a la lengua (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004b, 243); el *Diccionario panhispánico de dudas* de 2005, que refuerza la idea de democratización y participación ciudadana en el cuidado de la lengua (Del Valle 2007a, 253) y la *Nueva gramática de la lengua española* de 2007, presentada como la culminación del proyecto panhispánico (Del Valle 2009, 882-83).

Estas publicaciones, al igual que los congresos de la lengua, han recibido una enorme cobertura mediática y se han convertido en símbolos del cambio de orientación en materia de la lengua de acuerdo con la nueva relación de igualdad que liga a las instituciones encargadas de su planificación. Pero, cuando se analizan esos textos y sus procesos de composición, el cambio se desdibuja y se muestra, más bien, como una estrategia retórica al servicio de la conformación de la comunidad panhispánica: la misma *Ortografía*, obra fundacional de la nueva política lingüística, declara que no propone “novedad de doctrina”, su valor reside pues en ser “verdaderamente panhispánica” (Real Academia Española 1999, xiii). Es, precisamente, “el hecho de que la ‘nueva’ ortografía no cambie prácticamente nada con respecto a la anterior” (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004b, 244), lo que nos lleva a concluir, por un lado, que la nueva política panhispánica se centra en el estatus de la lengua y en la consolidación de la comunidad hispánica más que la estandarización de su corpus y, por otro, que un mecanismo para afianzar ambos proyectos ha sido su propaganda a través de los medios de comunicación que difunden “el espectáculo de la lengua” (ibid., 242-44).

Al igual que la publicación de estas obras, los congresos de la lengua se presentan también como actividades destinadas a reforzar la idea de consenso y la imagen pública de las autoridades lingüísticas, de ahí que la RAE sintiera la necesidad de reaccionar ante el discurso de García Márquez utilizando, precisamente, el “Prólogo” de la *Ortografía* que “funda” la política lingüística panhispánica (Del Valle 2007a, 259; Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004b, 247):

Conviene hacer patentes estas cosas, pues son muchos los *arbitristas* de la Ortografía que acuden a esta Institución o salen a la palestra, con mejor intención que acierto, pidiendo u ofreciendo *radicales* soluciones a los problemas ortográficos o cebándose con fáciles *diatribas en el sistema*

establecido. Entre esas personas bienintencionadas ni siquiera han faltado académicos que hayan presentado propuestas simplificadoras en los congresos de la Asociación de Academias (Real Academia Española 1999, vi; énfasis mío).

El reproche directo no parece suficiente, pues, en el mismo “Prólogo” se recurre a la recuperación de un momento central para la estandarización de la ortografía, su oficialización a manos de Isabel II, para servir de advertencia a las propuestas reformadoras actuales, como la protagonizada por García Márquez en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española:

En 1843, una autotitulada «Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria» de Madrid se había propuesto una reforma radical, con supresión de *h*, *v* y *q*, entre otras estridencias, y había empezado a aplicarla en las escuelas. El asunto era demasiado serio y de ahí la inmediata oficialización de la ortografía académica, que nunca antes se había estimado necesaria. Sin esa irrupción de espontáneos reformadores con responsabilidad pedagógica, es muy posible que la Corporación española hubiera dado un par de pasos más, que tenía anunciados y que la hubieran emparejado con la corriente americana, es decir, con las directrices de Bello (*ibid.*, vi).

En esta recuperación del momento histórico en que se produjo la oficialización de la ortografía académica se establece una relación de causa y efecto entre la práctica reformadora de los maestros madrileños y la sanción real que impone el sistema ortográfico de la RAE en todas las escuelas del reino. Sin embargo, el estudio que se ha realizado en las páginas precedentes permite concluir que la oficialización de la ortografía en 1844 se produce en un momento de preocupación general por la cuestión ortográfica, reflejada, por ejemplo, en la prensa de la época, y no sólo como respuesta a la simplificación de los maestros.

Por otro lado, en la edición de 1999 la oficialización se representa como una decisión ajena a las acciones de la RAE y, por tanto, como el castigo que la reina impone

a los irresponsables reformadores. Sin embargo, como vimos, la RAE no sólo no era ajena a la simplificación propuesta por la Academia Literaria y Científica —pues ella misma se dirigió a la corporación madrileña para solicitar su aprobación— sino que, además, fue un agente muy activo en la elaboración del “castigo” a los maestros: fue la intervención de los miembros de la RAE que ocupaban cargos importantes en la administración educativa y en el gobierno lo que conllevó la oficialización.

Por último, al contrario de lo que insinúa el “Prólogo”, la RAE no estaba llevando a cabo un camino de reformas orientadas a “emparejarse con la norma americana” que se oficializa en Chile el mismo día 25 de abril en que la reina Isabel II firma la real orden que privilegia la norma académica en España. El testimonio de Domingo Faustino Sarmiento que presentamos en el tercer capítulo da cuenta de la negativa reacción de los académicos ante la emancipación ortográfica chilena, es decir, ante los intentos de construcción de una norma lingüística independiente y de una jurisdicción americana sobre la lengua que el propio Sarmiento y, sobre todo, Andrés Bello estaban llevando a cabo de manera decidida en Chile. Con su recuperación y lectura presentista del pasado, el autor del “Prólogo” impone una idea de armonía panhispánica sobre las relaciones entre Bello y la RAE —que más que de colaboración fueron de desconfianza— y sobre la convivencia entre la norma española y la norma americana —ocultando la intensa batalla por la jurisdicción del idioma que tuvo lugar a lo largo del siglo XIX.

El “Prólogo” de la última edición de la *Ortografía* se apropia de ese momento histórico en que las normas académicas se impusieron como oficiales para dar una lección de historia que prevenga la futura disidencia que se aparte del consenso lingüístico que sustenta la idea de la comunidad panhispánica y, por tanto, permite el

ejercicio de la actividad académica actual (Del Valle 2007a, 260-61). En su relectura del pasado el anónimo autor del prólogo proyecta sobre la historia de la norma académica y de la propia RAE representaciones de construcción reciente cuyo objetivo es limpiar su vieja imagen de institución conservadora, elitista y eurocéntrica (ibid., 251): a la idea de conservadurismo se opone la de un progreso truncado por agentes externos a la corporación; el carácter elitista se rechaza presentando una preocupación por la educación popular; y al eurocentrismo se responde con una referencia a la cercanía con la figura de Andrés Bello.

La centralidad que le hemos dado aquí al “Prólogo” de la *Ortografía* de 1999 responde a que ha contribuido a naturalizar representaciones de la RAE, de la “autotitulada” Academia Literaria y Científica, de los procesos de codificación de la norma lingüística, de la ortografía del español (tanto en España como en América) y de su reconocimiento oficial a mediados del XIX que, si bien los capítulos precedentes demuestran que deben matizarse, se han venido reproduciendo incluso en los trabajos historiográficos más recientes, como los de Esteve Serrano (1977; 1982), Martínez Alcalde (1999; 2001b), Quilis Merín (2008) y Vilar (1999). Todos ellos tratan la oficialización académica como un triunfo de la “historia del español”, al tiempo que ocultan tanto la agencia de los miembros de la RAE en la consecución del reconocimiento oficial, como el intenso debate que siguió a la real orden de 1844.

El análisis de los acontecimientos que rodearon a la oficialización desde una perspectiva glotopolítica, por un lado, y el tratamiento de la oposición entre RAE y Academia Literaria y Científica como un debate ideológico-lingüístico que trasciende el ámbito de la lengua y refleja la lucha por el control de espacios en el mercado educativo,

por otro, muestran que la consagración del sistema ortográfico que con pocas modificaciones utilizamos todavía hoy respondió no a un proceso estrictamente lingüístico, sino a la compleja interacción entre prácticas lingüísticas e instituciones sociales y políticas.

Además, el estudio contextualizado de ese debate ortográfico particular permite evitar otra inercia de los estudios historiográficos que se ocupan de la historia de la ortografía: la búsqueda de continuidades entre propuestas catalogadas a priori como etimologistas o fonetistas, entendiendo etimologismo y fonetismo como dos fuerzas divergentes o hilos conductores de la historia de nuestra ortografía. La aproximación materialista y crítica de mi estudio conduce a problematizar esa división atendiendo al hecho de que en el debate ortográfico español de mediados del XIX la polarización se establece no en función de las propuestas ortográficas, sino de sus significados sociales. Las opciones ortográficas no eran, en realidad, homogéneas, sino muchas, variadas y cambiantes, incluso dentro de un mismo autor. Lo que favorece la confrontación y el antagonismo en el momento concreto de mi estudio no es la defensa del fonetismo o del etimologismo, sino la postura a favor o en contra de la oficialización decretada por la orden real que, en último término, respondía a diferentes posiciones en la estructura socio-política y, especialmente, educativa.

El ámbito de la enseñanza ha sido fundamental como marco en el que se desarrollan todos los esfuerzos estandarizadores estudiados en esta tesis, tanto los de Bello y Sarmiento para América, como los de la RAE y la asociación de maestros para España. Los debates ortográficos que terminan con la oficialización de la ortografía propuesta por Bello en Chile y la defendida por la RAE en España tienen lugar en el

contexto de reorganización de los sistemas educativos provocada por la acumulación de poder del Estado en las nuevas instituciones escolares nacionales. Y es pensando en los sistemas educativos que se hallaban en pleno proceso de desarrollo que tanto el gramático venezolano como los académicos españoles invierten en la confección de una norma gramatical estándar.

Durante los gobiernos de Manuel Bulnes (1841-1851) y Manuel Montt (1851-1861) en Chile, al igual que durante el reinado isabelino (1833-1868) en España, la maquinaria estatal y legislativa se pone al servicio de la construcción de sistemas educativos nacionales fuertemente centralizados. En este período central del XIX se toman medidas concretas en el terreno de la educación encaminadas a crear instituciones para el control de la instrucción pública (como la Universidad de Chile, instaurada en 1842, o el Consejo General de Instrucción Pública español, creado en 1843) y a la regularización del sistema educativo nacional, mediante la proyección de planes y leyes de educación (por ejemplo en la Constitución de 1833 en Chile o en la Ley Moyano de 1857 en España).

Investigaciones anteriores en el campo de la formación de los sistemas educativos en el siglo XIX han demostrado que estos pasos en el desarrollo de la instrucción pública sólo pueden entenderse si los ligamos a los procesos más amplios de construcción nacional, como la creación del aparato político y administrativo de gobierno, o la formación de ideologías colectivas (nacionalistas) que legitimasen el poder del Estado (Green 1990, 77)²⁰². Parece justificado, también, entender las medidas de estandarización

²⁰² Andy Green compara, desde una perspectiva marxista y utilizando el concepto de “hegemonía” de Gramsci, el proceso que conformó los sistemas nacionales de educación en Europa y en América del Norte en el siglo XIX. Concluye que los diferentes tiempos y modos en que se formaron los sistemas educativos en esas naciones responde a la naturaleza del proceso de construcción del Estado: en los países donde éste

lingüística de esta época, tales como la oficialización de la norma lingüística, como parte de ese proceso de desarrollo nacional, pues la selección y difusión de una variedad oficial eran percibidas por el poder central como una necesidad nacional por sus implicaciones educativas (por su capacidad para expandir la instrucción pública) y legales (por su papel en la consolidación de una burocracia y una legislación centralista), pero también por sus funciones simbólicas (por su servicio a la promoción del sentimiento nacional).

En ese marco amplio de construcción del Estado-nación la lengua juega un papel central, además, como práctica disciplinar en la conformación del ciudadano nacional, dado su poder normalizador y unificador. La gramática puede entenderse, desde esta perspectiva, como un “discurso fundacional del Estado moderno” (Ramos 1993, 18), y de ahí la centralidad que tanto Bello como la RAE le otorgan a la imposición de sus gramáticas de Estado (Narvaja de Arnoux 2008). En su codificación de la norma gramatical americana Andrés Bello remite constantemente a las funciones sociales y nacionales de la gramática, pues la concibe como un instrumento civilizador y, por tanto, imprescindible para el progreso nacional, y como un recurso para evitar la fragmentación de la lengua en América que traería consecuencias funestas tanto para la identidad como para la economía americanas.

La producción gramatical de la RAE, revitalizada desde mediados de los cincuenta, responde además a una necesidad de posicionarse de nuevo como referente en el mercado lingüístico en el que había cedido terreno, tras cincuenta años de escasa

fue más intenso, aquéllos se dieron más pronto y más rápido (1990, 308-16).

Abram de Swaan se había ocupado parcialmente de describir el papel de la formación del Estado en el sistema educativo, además de en los servicios sanitarios y el estado de bienestar, comparando también los contextos europeo y americano. Concluye que las élites urbanas y el gobierno, con la oposición de aristócratas terratenientes e Iglesia, promovieron reformas educativas a través de los aparatos del Estado con el objetivo de acceder a la población rural, en el caso de los primeros, y al total de la población, en el caso de los segundos (1988, 116).

actividad, en favor de gramáticos como Vicente Salvá y el propio Andrés Bello que gozaban del prestigio que la RAE había perdido. En este sentido, la oficialización de su *Gramática de la lengua* de 1854 y, en particular, del *Epítome* y del *Compendio* de 1857, puede entenderse como una estrategia para combatir el descrédito de su norma gramatical. La historiografía lingüística que se ha ocupado de la doctrina gramatical de la RAE, al igual que la que estudia su ortografía, ha tendido a considerar las obras de la corporación madrileña aisladamente, ofreciendo descripciones muy rigurosas de la actividad académica —como es el caso de los trabajos de Ramón Sarmiento— pero abiertamente descontextualizadas²⁰³, produciendo, a veces, visiones un tanto idealizadas de la producción e historia de la gramática académica.

Al tratar la obra gramatical de la RAE en relación con el resto de la producción gramatical de su tiempo, podemos dar cuenta de la importancia que Salvá y, sobre todo, Bello tuvieron como motores para la revitalización de la labor académica. Al centrar el interés analítico en el modo en que sus obras se gestaron y se oficializaron, así como en los académicos que tuvieron un papel decisivo en ambos procesos, podemos concluir que la educación, de nuevo, se perfila como el espacio que confirió legitimidad a los trabajos académicos y que sacó, además, a la corporación de su mala situación económica crónica.

²⁰³ La mirada descontextualizada que aísla a la RAE y sus obras del momento histórico en que se gestan y de la producción lingüística extraacadémica, se convierte en posición acrítica en la más reciente *Historia de la Real Academia Española* (Zamora Vicente 1991). Apenas se dedica en ella atención a los manuales escolares de la RAE y el breve comentario que se incluye desliga completamente su función específicamente educativa de la imposición como libros oficiales: “Una edición reducida [de la *Ortografía*], hecha pensando en la enseñanza, el *Prontuario* (como el *Epítome* de la *Gramática*), ha figurado en la escolarización de generaciones todavía activa en la vida nacional” (ibid., 378-79, énfasis mío). Cuando se refiere a la oficialización, lo hace para sugerir que el privilegio oficial y exclusivo de los textos gramaticales de la RAE debería reinstaurarse: “Sería muy de desear que, ya en marcha todas las publicaciones de valor normativo que corresponden estatutariamente a la Academia, se volviese a la situación anterior a la guerra civil, en que, a partir de la Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano (1857), se declaraba la obligatoriedad de los textos académicos para la enseñanza de la lengua en todo el territorio nacional. El *Esbozo* aún no disfruta de esa condición normativa, que sí debiera tener la *Gramática* (encargada a Emilio Alarcos por la Corporación, libro recientemente publicado). Quizá corresponda a este volumen reanudar la tradición enseñante” (ibid., 381-82).

Así describe el marqués de Molíns en 1870 la importancia para la RAE de los beneficios que producía la venta de los manuales de enseñanza: “su prosperidad [la de la RAE de 1870] es debida á la desahogada situacion económica que el Sr. Tesorero os ha manifestado, fruto en gran parte de la proteccion que nos dispensaba el artículo 88 de la ley de 9 de Setiembre de 1857” (Roca de Tagores 1870, 228).

Además de permitir una revitalización de la actividad académica, gracias a la mejor situación financiera, el monopolio que resulta de la oficialización de la gramática trae consigo una saturación del mercado lingüístico-educativo con las obras de la RAE, lo que contribuye también a la naturalización de su autoridad lingüística y a la reafirmación de su poder simbólico. La figura decisiva en ese creciente monopolio académico de la producción de los materiales lingüísticos destinados a la educación fue, como insistimos en repetidas ocasiones a lo largo de esta tesis, el Director General de Instrucción Pública, Antonio Gil de Zárate:

Era ademas hábil llevar aquella influencia, é inspirar el propio respeto en las regiones del Gobierno, allí donde á la sazón muchas plantas antiguas, buenas y malas, eran arrancadas; y ¿quién mejor para pleitear la causa de la Academia que el ilustre escritor Gil y Zárate, por cuya mano pasaban en aquel tiempo todos los negocios de Instrucción pública?” (ibid., 224-25).

Es gracias a su función institucional al frente de la dirección de la enseñanza y a la decisiva posición de otros miembros de la RAE en el gobierno y en los órganos educativos, es decir, a la explotación de los vínculos con el Estado, que la RAE se consolida como institución legítima para prescribir la lengua nacional. Además, el Estado, en su proceso de centralización del sistema educativo público había ido eliminando la competencia que la RAE había tenido que enfrentar para imponer su voz autorizada, por ejemplo, tras la oficialización del *Prontuario de ortografía*. Con la

Academia Literaria y Científica fuera del mercado educativo a raíz de su suspensión en 1853 y con el creciente poder simbólico de la RAE, en parte debido a la saturación del mercado con sus obras, pero también a la confianza que la Corona, la más alta institución de poder simbólico, ha depositado en ella, la oficialización de la gramática académica fue aceptada sin originar un debate público similar al que suscitó la imposición de la ortografía.

En los tres capítulos centrales de este trabajo se han descrito cinco momentos del proceso de codificación de la norma del español especialmente significativos para la historia de la estandarización del español en el siglo XIX: la propuesta de simplificación ortográfica en Londres de Andrés Bello y Juan García del Río; el debate ortográfico en torno a la propuesta de reforma radical de Domingo F. Sarmiento y la consecuente oficialización de la “ortografía de Bello” en Chile; el reconocimiento oficial de la norma ortográfica académica y la resistencia por parte de la Academia Literaria y Científica en España; la obra gramatical de Andrés Bello pensada para los ciudadanos y las escuelas de América; y la oficialización de los textos gramaticales de la RAE que viene a reafirmar la autoridad lingüística de la institución.

No es la primera vez que estos hitos de la estandarización lingüística reciben atención crítica, pero sí se han estudiado aquí, por primera vez, en conjunto, relacionando los procesos de estandarización en ambos lados del Atlántico y aproximándose a ellos con una mirada crítica y glotopolítica que ubica los debates lingüísticos en sus contextos históricos concretos e identifica las tradiciones lingüísticas y culturales, así como las discusiones político-sociales relevantes para su análisis. El examen de los discursos públicos sobre la lengua y la estandarización lingüística a mediados del XIX nos

demuestra que “[t]he definition of what is and what is not literacy is never a purely technical but always a political matter” (Woolard 1998, 23). Las representaciones lingüísticas proyectadas en esos discursos y los propios debates y disputas libradas en el terreno de la lengua están social y políticamente determinados y, por tanto, reflejan las aspiraciones de sus participantes en la pugna por el control del capital lingüístico en el mercado educativo.

El posicionamiento en la estructura social de los diversos participantes en el proceso estandarizador determinó, en buena medida, el éxito o fracaso de sus propuestas concretas porque al lado de la codificación lingüística encontramos a mediados del siglo XIX un proceso de instrumentalización de la lengua estándar al servicio de las construcciones nacionales y de creación de instituciones estatales que permitieran la gestión centralizada de la lengua y de sus usos a través del sistema educativo. Los planificadores que se hallaban más próximos al Estado vieron reforzada su legitimidad y la de sus propuestas estandarizadoras particulares y, de hecho, las autoridades lingüísticas de nuestro estudio —Bello por su cargo de rector de la Universidad de Chile y los miembros de la RAE por sus vínculos con el gobierno— son, al mismo tiempo, parte activa de los procesos mayores de construcción nacional que se estaban llevando a cabo en el mundo hispanohablante. Podemos concluir, pues, que tanto el reconocimiento de su autoridad lingüística como su configuración de las normas española y americana entre 1823 y 1857 resultan de la confluencia —mejor que “coincidencia”— entre los esfuerzos estandarizadores y la empresa nacionalizadora que tiene lugar en las décadas centrales del siglo XIX.

Apéndice 1

Envío de la Academia Literaria y Científica solicitando la aprobación de la RAE de la reforma ortográfica y respuesta de la institución a la asociación de maestros

Texto 1.- Carta manuscrita remitida por la Academia Literaria y Científica al Escmo. Señor Director de la Academia de la Lengua Española²⁰⁴

Tengo el onor de pasar a manos de V.E. seis ejemplares de la oja ce a acordado imprimir esta Academia con la reforma de nuestro alfabeto, en lo ce no a eho mas ce secundar las benéficas miras de la ce con tanto azierto dirige V.E.; encaminadas al bien jeneral de la nazon.

Por ella ceda acel tan simplificado, ce no resulta letra sin sonido propio, ni sonido ce carezca de signo particular: fazilitando la enseñanza i aprendizaje de los artes ortolójico i caligráfico, sin ce pierda por ello nada de su ermosura nuestra elegante lengua.

Ruego a V.E. se digne dar cuenta de esta comunicazion a esa ilustrada i zientífica Academia i ce onrando a esta con la aprobazion de su trabajo, se serbirá comunicarme lo ce fuere de su agrado a esta su casa en la del Señor Duce de Medinazali.

Dios guarde a V.E. m. a. Madrid 24 de Abril de 1843.

J. A. D. L. A.

Manuel M^a Tobia

Texto 2.- Ejemplar del papel sobre “REFORMA DE LA ORTOGRAFÍA” impreso por la La Academia Literaria y Científica, adjunto a la carta anterior

REFORMA DE ORTOGRAFÍA

La Academia Literaria y Científica de Profesores de Instruccion primaria de esta Corte, ha tenido el gusto de oir la opinion de casi todos los individuos que la componen, sobre la conveniencia y necesidad que tenemos de reformar nuestro abecedario, y de consiguiente nuestra dificil ortografía actual.

En las muchas y dilatadas sesiones que ha celebrado al efecto, se han debatido las diferentes razones con que pretendian algunos sostener que se escribieran las voces segun su orijen, cediendo al fin á los incontestables argumentos y ejemplos alegados por

²⁰⁴ Los tres textos que incluyo en este apéndice se conservan, en el mismo legajo, en el Archivo de la RAE.

los que estaban por la pronunciacion los pocos que opinaban en favor del orijen y del uso, por ser aquella el norte fijo para escribir con propiedad y acercarse cada vez mas á la perfeccion. Con efecto: siguiendo la pronunciacion no necesitamos para emitir nuestros pensamientos caligráficamente mas letras que las que pronunciamos, y queda desterrado el uso de la G, C, R, para mas de un sonido, así como se evitará la anomalía de emplear las que no tienen ninguno como la H en la palabra hombre, almohada, y la u en las sílabas gue, gui, que, qui.

Por estas i otras infinitas razones, ha resultado la Academia, con objeto de simplificar la enseñanza de los artes ortolójico y caligráfico, y con el de que todos hagan uso de este último con una correcta, uniforme y jeneral ortografía, no hacer mérito del uso ni orijen, desterrandolos como innecesarios, y ateniéndonos solo á la recta pronunciacion, librándonos por este medio de una multitud de reglas y escepciones que tenemos hoy para escribir con propiedad.

Así, pues, queda reducido nuestro alfabeto á 24 letras, suprimiendo 3 no necesarias, no dejando ninguna con dos sonidos, ni sonido que no tenga su signo particular, y haciéndolas todas mudas como se patentiza con el alfabeto siguiente:

be que de fe gue che ge le lle me ne ñe pe rre re se te ye ce
A E I O U, B C D F G H J L LL M N Ñ P Ñ R S T Y Z

Las suprimidas son la V, X i Q, que se enseñarán en los abecedarios á si como la K, solo para que lean lo escrito hasta aquí los que aprendan con esta reforma, y los que se dediquen al estudio de las leguas, á cuyas naciones no las es tan fácil como á nosotros hacer esta importante revolucion literaria.

Bajo esta consideracion se estampan ahora los medios que ha creído útiles la Academia para jeneralizar la reforma de que hablamos, escritos con ella para demostrar lo sencilla que queda la ortografía.

1.º Todos los señores académicos cedan obligados á escribir a la corporacion cuanto les ocuira, con areglo á la reforma ortográfica; en intelijenzia ce no se dará cuenta por secretaría de ninguna comunicazion suya ce se presente sin este requisito.

2.º En las particulares de profesor á profesor, se cuidará de azerlo con igual zircunstanzia.

3.º En los anunzios ce la corporazion aya de insertar en los periódicos, tambien

se usará igual reforma.

4.º Se imprimirá esta oja por cuenta de la Academia en la que se explicarán las variaciones ortográficas, estampándose también en ella estos artículos para darlos publicidad.

5.º Al sujeto ó sujetos que primero presenten algunos libros impresos de texto útiles para la enseñanza, con objeto de formar un curso completo para las escuelas con todas las reformas adoptadas por la Academia, se les expedirá título de académicos honorarios, si no lo fuesen; y si tubieren este requisito se inscribirán sus nombres en uno ó dos cuadros que se colocarán y permanecerán constantemente en la sala de sesiones de ella.

6.º Se oficiaré por la misma secretaría á la comisión de instrucción primaria comunicándole esta reforma para que se sirba cooperar á su generalización en vista de su importancia.

7.º También se oficiaré por la misma secretaría á la Academia de la Lengua con objeto de lograr de ella su conformidad como cuerpo facultativo, mediante á que conozca la necesidad de esta reforma, como lo manifiesta en cuantas ediciones á ella de su ortografía y diccionario.

Madrid 21 de abril de 1843.-- Por acuerdo de la Academia.-- El secretario general.-- Manuela María Tobía.

Texto 3.- Respuesta de la Real Academia Española al Sr. Secretario de la Academia Literaria y Científica de Instrucción primaria elemental y superior de Madrid

Enterada la Academia Española del nuevo sistema ortográfico de la lengua castellana, acordado por esa corporación, según aparece del oficio de V.S. de 24 del pasado y hoja impresa que le acompaña, se ve en la desagradable necesidad de no poder prestar su asistencia á semejante innovación, de cuyo observancia resultarían, en su dictámen, gravísimos inconvenientes y ninguna ventaja.

Lo comunico á V.S. de orden de la misma para su conocimiento y el de esa Academia.

Dios guarde á V.S. m. a. Madrid 4 de mayo de 1843.

Apéndice 2

Real Orden, de 25 de abril de 1844, prohibiendo a los maestros de Instrucción primaria la enseñanza de toda ortografía que no sea la adoptada por la Real Academia Española²⁰⁵

El Consejo de Instrucción pública, en consulta elevada a la Reina, ha hecho presente el abuso introducido de algunos años a esta parte de alterar los maestros de primeras letras la ortografía de la lengua, sin más autorización que su propio capricho, de lo cual ha resultado un desorden completo hasta quedar muchas veces enteramente desconocida. S.M. ha tomado en consideración este asunto que, si bien a primera vista parece de poca monta, es de suma trascendencia por los graves perjuicios que puede acarrear en documentos importantes la equivocada inteligencia de lo escrito por efecto de una ortografía adulterada. Todas las naciones proceden siempre con suma circunspección en tan delicado punto, prefiriendo las ventajas de una ortografía fija, uniforme y comprendida por todos, a las de una representación más exacta de la palabra, cuando de frecuentes alteraciones puede resultar confusión y equivocaciones, siendo el menor inconveniente el tener que enseñar a los niños dos o más ortografías diferentes; por manera que lejos de simplificar la enseñanza, como equivocadamente se pretende, se complica y dificulta. Por lo tanto, y existiendo corporaciones respetables que pueden graduar las ventajas e inconvenientes de cada variación y acordar el modo de poner en planta las que verdaderamente sean útiles, S.M., conformándose con lo propuesto por el citado Consejo, se ha servido mandar que, sin quitarse a cada escritor el derecho de usar individualmente de la ortografía que quiera en sus obras ya manuscrita, ya impresas, todos los maestros de primeras letras enseñen a escribir con arreglo a la ortografía adoptada por la Real Academia Española, sin hacer variación alguna, bajo la pena de suspensión del magisterio, y debiendo los jefes políticos y Comisiones de Instrucción primaria celar el puntual cumplimiento de esta disposición. Igualmente, y habiéndose notado que los mismos maestros en general cometen graves faltas en este punto, es la voluntad de S.M. que en los exámenes para su recepción sea objeto la ortografía de un rigor especial, no aprobándose sino los que la tengan perfecta, y suspendiendo para nuevos exámenes a cuantos no se hallen en este caso.

De Real orden lo digo a V.S. para su inteligencia y efectos correspondientes. Dios guarde a V.S. muchos años. Madrid 25 de abril de 1844. Peñaflores

²⁰⁵ Reproducción del texto legal que oficializó la ortografía académica. Viene de Villalaín Benito (1997, 99-100); su fuente es el tomo 32 de la *Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, órdenes, resoluciones y reglamentos generales expedidos por los respectivos Ministerios desde el 1º de enero hasta fin de junio de 1844*, publicado en 1844 en Madrid por la Imprenta Nacional.

Apéndice 3

Real Orden, de 1 de diciembre de 1844, mandando se adopte en todos los Establecimientos de Institución primaria del Reino el *Prontuario de ortografía* que acaba de publicar la Real Academia española²⁰⁶

Por Real orden de 25 de abril último se mando que en todas las escuelas del Reino se enseñase la misma ortografía, y que ésta fuese la adoptada por la Real Academia española, como la corporación más autorizada para dar su fallo en la materia. Al propio tiempo se encargó a esta ilustrada corporación que para el más fácil y cabal cumplimiento de lo dispuesto, formase un compendio claro, sencillo, corto y de poco precio que pudiera servir de texto en las expresadas escuelas. Cumpliendo la Academia con este precepto, acaba de publicar un Prontuario de Ortografía que llena el objeto deseado; y en su consecuencia la Reina se ha servido mandar que esta obra sea adoptada y seguida en todos los establecimientos de instrucción primaria del reino, debiendo cuidar muy particularmente las comisiones del ramo de la exacta observancia de esta disposición. Igualmente es la voluntad de S. M. se recomiende de nuevo a las comisiones de exámenes el sumo rigor de la ortografía respecto de los aspirantes a título de maestro, en atención a que por los datos existentes en este ministerio consta el reprehensible descuido que en esta parte existe.

De Real orden lo comunico a V.S. para su inteligencia y efectos correspondientes. Dios guarde a V.S. muchos años. Madrid 1.º de diciembre de 1844. Pidal. Sr. jefe político de ...

²⁰⁶ Reproducción del texto legal que obliga a utilizar el *Prontuario de Ortografía* en las escuelas de instrucción primaria. Viene de Villalaín Benito (1997, 101); su fuente es el tomo 33 de la *Colección de las leyes, decretos y declaraciones de las Cortes, y de los reales decretos, órdenes, resoluciones y reglamentos generales expedidos por los respectivos Ministerios desde el 1º de julio hasta fin de diciembre de 1844*, publicado en 1845 por la Imprenta Nacional de Madrid.

Apéndice 4

Real orden, de 22 de octubre de 1848, mandando que en todas las escuelas del Reino se observen las reglas de ortografía prescritas por la Real Academia Española²⁰⁷

Enterada la Reina (Q.D.G.) de que no en todas las escuelas del reino se observan las reglas de ortografía prescritas por la Real Academia Española, y considerando las perjudiciales consecuencias que esta falta de conformidad llegaría a producir en el uso e inteligencia de nuestro idioma, se ha dignado S.M. resolver que, cumpliéndose exactamente lo prevenido por Reales órdenes de 25 de abril y 1.º de diciembre de 1844, sirva únicamente de texto en todas las escuelas el Prontuario de la expresada Academia, y que las demás obras de esta clase, comprendidas en el catálogo que se publicó el 30 de junio último, sirvan sólo para ser consultadas por los maestros con el objeto de perfeccionar el método de enseñanza, pero no de variar el sistema de ortografía.

De Real orden lo digo a V.S. para su inteligencia y efectos correspondientes. Dios guarde a V. S. muchos años. Madrid 22 de octubre de 1848. Bravo Murillo. Señor...

²⁰⁷ Reproducción del texto legal que recuerda que debe usarse el *Prontuario de Ortografía* en todas las escuelas. Viene de Villalaín Benito (1997, 119); su fuente es el tomo 45 de la *Colección legislativa de España (1848)*, publicado por la Imprenta Nacional de Madrid en 1849.

Apéndice 5

Real orden, de 28 de septiembre de 1854, declarando de texto para la enseñanza pública la nueva edición hecha de la *Gramática* de la lengua castellana por la Real Academia Española²⁰⁸

La Reina (Q.D.G.), oído el Real Consejo de Instrucción pública, y de conformidad con su dictamen, se ha servido declarar de texto para la enseñanza pública la nueva edición hecha de la Gramática de la lengua castellana por la Real Academia Española, y disponer se recomiende a todas las escuelas e institutos del Reino, señalándose el precio de 15 rs. a cada ejemplar.

De Real orden, comunicada por el Excmo. Sr. Ministro, la transcribo a V.I. para los efectos consiguientes. Dios guarde a V.I. muchos años. Madrid 28 de septiembre de 1854. El Subsecretario interino, Rafael Guardamino. Sr. Director de la Academia española.

²⁰⁸ Reproducción del texto legal que oficializa la *Gramática* de la RAE y recomienda su uso en las escuelas primarias y secundarias. Viene de Villalaín Benito (1997, 156); su fuente es el tomo 63 de la *Colección legislativa de España (1854)*, publicado en 1855 en Madrid por Imprenta Nacional.

Apéndice 6

“Advertencia” del *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana: dispuesto de Real orden para uso de las escuelas públicas*²⁰⁹

En el oficio en que el Excmo. Sr. Ministro de la Gobernacion comunicó de Real orden á la Academia Española la circular de 25 de Abril último, prohibiendo que en las escuelas públicas del reino se enseñe otra Ortografía que la adoptada por el mismo cuerpo, se le mandó que publicase un compendio de sus reglas breve, sencillo y de moderado precio, que facilitase su estudio á los maestros y á los niños, sirviendo de texto en las escuelas. En cumplimiento de esta Real disposicion se apresuró la Academia á formar el Prontuario de Ortografía de la lengua castellana que hoy ofrece al público, procurando reducir lo posible así los preceptos como su explicación, por satisfacer á las dos condiciones de brevedad y economía que S.M. recomienda; pero muy pronto se convenció de que, si este Compendio habia de producir la apetecida utilidad, era imposible que su volúmen fuese tan corto como en un principio se habia propuesto. La razon es muy obvia: la Ortografía de todos los idiomas se funda en dos principios; á saber, el origen de las voces y la alteracion que en muchas de ellas ha introducido el uso, que es el árbitro supremo de las lenguas cuando llega á hacerse general y uniforme. Hay en verdad algunas reglas fijas para dirigir con acierto á los niños en la escritura de la lengua patria; pero hay varias en que es forzoso atenerse á uno ú otro de los principios indicados. Es pues evidente que tales reglas no pueden serles del menor provecho, pues para saber el origen es indispensable el conocimiento mas ó menos extenso de otros idiomas, especialmente del latino; y para cerciorarse de la generalidad del uso hay que dedicarse á la lectura y aun al estudio de las obras antiguas y modernas que merecen universal aceptacion, y cuyos autores gozan en esta parte el concepto de correctos y esmerados. Se hace por tanto preciso suplir de algun modo la falta de unas nocions que no es posible tengan los niños, no acaso algunos maestros, y esta ha sido la mira principal de la Academia al idear y redactar su Prontuario. El empleo de la h y el de la b y de la v en sus casos respectivos es el escollo que mas dificultad presenta á los que desean escribir con regular correccion, pues para ello no siempre se pueden dar reglas seguras. A fin de obviar este inconveniente ha creido oportuno la Academia ordenar un Catálogo (Nº 1) que comprenda las voces mas usuales en que entra la h, ó bien la b ó la v, al cual se pueda acudir en los casos dudosos. Salvada así esta dificultad, fue necesario vencer otra nueva, que es la relativa á las

²⁰⁹ Reproducción de la “Advertencia”, escrita por Martínez de la Rosa, que acompaña al *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* y que da cuenta del reconocimiento de la oficialidad de la ortografía académica, así como de la petición de la reina para que la institución compusiese este prontuario. Viene de Real Academia Española (1844, i-iv).

voces que, segun el sistema de este cuerpo, están en posesión legítima de conservar la g fuerte ó gutural, letra que propenden á descartar de nuestro abecedario muchos de los escritores actuales. La Academia observando y tomando en cuenta esta propension, pero procediendo con la lentitud y pulso que requiere toda clase de innovaciones, ha reducido ya el uso de la g fuerte á aquellas palabras que de notoriedad la traen desde su origen; y para que los niños sepan distinguirlas ha formado otro Catálogo (Nº 2) en que se contienen las mas notables. Con tales agregados cree la Academia que por solo este cuaderno podrá aprenderse la Ortografía en las escuelas, ventaja que hasta ahora no se ha logrado jamás. Por el vituperable descuido de muchos maestros en dedicarse al estudio y enseñanza de este importante ramo de la Gramática y de la buena educacion, vemos personas de cuenta llegar al término de sus dias sin saber escribir su propio nombre, y los pocos que avergonzados de ignorancia tan grosera, se empeñan en reformar su viciosa ortografía tienen que acudir al embarazoso manejo de los diccionarios y de otras obras, sin que tal vez consigan despues de gran trabajo y esmero perder los resabios de la escuela que tan tenazmente suele arraigar la costumbre.

Bibliografía

- Abad, Francisco. 1981. Bello, Salvá y la Academia: Concepciones gramaticales en el siglo XIX. *Revista española de lingüística* 11, 2: 447-455.
- Academia de Maestros de Primera Enseñanza Pública de Madrid. 1870. *Discurso leído por Don Tomás Hurtado, presidente de la corporación, en la primera sesión pública celebrada en el Instituto de San Isidro, en el día 27 de Diciembre de 1870*. Madrid: Imprenta de C. Moliner y Compañía.
- Academia Literaria y Científica de Instrucción Primaria. 1843a. *Reforma de ortografía*. Madrid.
- . 1843b. *Reglamento de la Academia Literaria i Científica de Instrucción Primaria Elemental i Superior*. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- . 1844. *Sesión Pública celebrada el día 3 de octubre de 1844, en el salón del instituto español. Por la Academia de profesores de primera educación, para demostrar las ventajas que ofrece la reforma de ortografía adoptada y publicada por la misma Academia. Dedicada a los profesores y amantes de la educación*. Madrid: Imprenta de D^a. Francisca Estevan.
- Ager, Dennis. 1996. *Language policy in Britain and France: The processes of policy*. Nueva York: Cassell.
- Alarcos García, Emilio. 1954. Prólogo. En *Arte de la lengua española castellana*, Gonzalo Correas, ed. Emilio Alarcos García, IX-XXXVII. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Original inédito.
- Alonso, Amado. 1967-69. *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. Madrid: Gredos.
- . 1951. Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello. En *Obras completas*, vol. IV. Gramática, IX-LXXXVI. Caracas: Ministerio de Educación.
- Alonso, María Rosa. 1997. García Márquez y la ortografía: La autora del artículo explica por qué considera una ingenuidad querer reformar el código escrito del castellano. *El país*. 21 de abril. http://www.elpais.com/articulo/cultura/%20GARCIA_MARQUEZ/_GABRIEL/Garcia/Marquez/ortografia/elpepicul/19970421elpepicul_17/Tes (consultado el 7 de julio de 2010).
- Alvar López, Manuel. 1979. Fonética, fonología y ortografía. *Lingüística española actual* 1, 2: 211- 230.

- Álvarez Cáccamo, Celso y Mario J. Herrero Valeiro. 1996. O *continuum* da escrita na Galiza: Entre o español e o portugués. *Agália: Revista da Associação Galega da Língua* 46: 143-56.
- Álvarez Junco, José. 1996. The nation-building process in nineteenth-century Spain. En *Nationalism and the nation in Iberian Peninsula: Competing and conflicting identities*, eds. Claire Mar-Molinero y Angel Smith, 89-106. Oxford y Dulles, VA: Berg.
- . 2001. *Mater Dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Amunátegui, Miguel Luis. 1882. *Vida de Don Andrés Bello*. Santiago de Chile: Impreso por Pedro G. Ramirez.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined communities*. Londres y Nueva York: Verso.
- Annino, Antonio. 2003. Las mutaciones de la identidad en la América hispánica. En *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*, coords. Antonio Annino y François-Xavier Guerra, 185-220. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Antón Puebla, Pilar, Estrella Calleja Díaz y Almudena de la Torre Adrados. 2006. *Victoriano Hernando (1783-1866): Historia de una editorial (1828-1985)*. Segovia: Ayuntamiento de Aldeanueva de la Serrazuela.
- Aracil, Lluís V. [1965] 1982. Conflicte llingüístic i normalizació llingüística a l'Europa nova. En *Papers de sociolingüística*, Lluís V. Aracil, 23-38. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Archilés, Ferrán. 2002. ¿Quién necesita la nación débil? La débil nacionalización española y los historiadores. En *Usos públicos de la Historia: Actas del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, vol. 1, coords. Carlos Focadell, Carmen Frías, Ignacio Peiró, Pedro Víctor Rújula, 302-22. <http://www.ahistcon.org/docs/actaszaragoza1.pdf> (consultado el 7 de julio de 2010).
- Arias Castañón, Eloy. 1998. El contexto político de España en el siglo XIX. En *Literatura y Política en el Siglo XIX: José María Gutiérrez de Alba*, coord. José Manuel Campos Díaz, 15-49. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra.
- Artiedal, Miguel del. 1842. Nuestros propósitos. *El educador*. 5 de marzo.
- Asamblea de Participantes de la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. 1996. *Declaración universal de los derechos lingüísticos*. Barcelona: Asamblea de Participantes de la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos.

<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm> (consultado el 7 de julio de 2010).

- Barrenechea, Ana María y Beatriz R. Lavandera. 1967. *Domingo Faustino Sarmiento*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bello, Andrés. [1827] 1884a. Ortografía castellana. En *Obras completas de Don Andrés Bello*, vol. V. Opúsculos gramaticales, 395-400. Santiago de Chile: Dirección del Consejo de Instrucción Pública.
- . [1844] 1884b. Ortografía. En *Obras completas de Don Andrés Bello*, vol. V. Opúsculos gramaticales, 401-16. Santiago de Chile: Dirección del Consejo de Instrucción Pública.
- . [1849] 1884c. Reformas ortográficas. En *Obras completas de Don Andrés Bello*, vol. V. Opúsculos gramaticales, 425-32. Santiago de Chile: Dirección del Consejo de Instrucción Pública.
- . [1851] 1884d. Compendio de gramática castellana escrito para el uso de las escuelas. En *Obras completas de Don Andrés Bello*, vol. V. Opúsculos gramaticales, 304-78. Santiago de Chile: Dirección del Consejo de Instrucción Pública.
- . [1847] 1951. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. En *Obras completas*, vol. IV. Gramática, 1-382. Caracas: Ministerio de Educación.
- Bello, Andrés y Juan García del Río. [1823/1826] 1884. Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América. En *Obras completas de Don Andrés Bello*, vol. V. Opúsculos gramaticales, 381-94. Santiago de Chile: Dirección del Consejo de Instrucción Pública.
- Bermel, Neil. 2007. *Linguistic authority, language ideology, and metaphor: The Czech orthography War*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Bernardez, Rodrigo. 1842a. Corporaciones Literarias. *El educador*. 10 de abril.
- . 1842b. Corporaciones Literarias: Extracto de la sesión del 9 de junio. *El educador*. 14 de junio.
- Berrio, Jordi. 1965. *Ideari de Marià Cubí*. Barcelona: Edicions 62.
- Billig, Michael. 1995. *Banal nationalism*. Londres: Sage.

- Blanco, Marta. 2007. Breve análisis comparativo de las ideas ortográficas de tratadistas de los siglos XVI y XVII. En *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 3, coord. Pablo Cano López, 2819-30. Madrid: Arco.
- Blommaert, Jan, ed. 1999. *Language ideological debates*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- . 2005. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan y Jef Verschueren. 1998. The role of language in European nationalist ideologies. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul V. Kroskrity, 189-210. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Brading, David A. 2003. La monarquía católica. En *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*, coords. Antonio Annino y François-Xavier Guerra, 15-46. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo Grajera, Gonzalo. 1634. *Breve discurso en que se modera la nueva orthographia de España*. Madrid: Imprenta de Francisco Martínez.
- Breva-Claramonte, Manuel. 1983. *Sanctius' theory of language: A contribution to the history of Renaissance linguistics*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Briggs, Charles L. 1998. "You're a liar – You're just like a woman!": Constructing dominant ideologies of language in Warao men's gossip. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 229-255. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Ed. John Thompson. Cambridge: Harvard University Press.
- Burucúa, José Emilio y Fabián Alejandro Campagne. 2003. Mitos y simbologías nacionales en los países del cono sur. En *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*, coords. Antonio Annino y François-Xavier Guerra, 433-74. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera Morales, Carlos Luis. 1999. Las ideas fonéticas y ortográficas de D. Enrique de Villena en el "Arte de Trovar". En *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española*, ed. Jesús Fernández González, 325-33. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Calero Vaquera, María Luisa. 1986. *Historia de la gramática española (1847-1920): De A. Bello a R. Lenz*. Madrid: Gredos.

- . 2000. La recepción de Bello en las gramáticas españolas del XIX. En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 1-20. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Calvet, Louis-Jean. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. París: Payot.
- Cameron, Deborah. 1995. *Verbal hygiene*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Canagarajah, Suresh. 1999. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- , ed. 2005. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ y Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, Raymond. 1982. *Spain 1808-1975*. Oxford: Clarendon Press.
- Cartagena, Nelson. 2000. Modernidad de la gramática de Andrés Bello (1847-1997). En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 21-37. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Catach, Nina. 1991. *L'orthographe en débat: Dossiers pour un changement: Avec la liste complète de mots rectifiés*. París: Nathan.
- . 2001. *Histoire de l'orthographe française: Edition posthume*. Eds. Renée Honvault y Irène Rosier-Catach. París: Champion.
- Ceprián Nieto, Bernardo. 1991. *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado: Origen y evolución, 1830-1980*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cisneros Ayúcar, Juan Luis. 2005. Acercamiento a las concepciones de la ortografía española: Terreros y la Academia. En *Estudios de historia de la lengua e historiografía lingüística. Actas del III Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, coords. María del Carmen Cazorla Vivas, Narciso M. Contreras Izquierdo, María de los Ángeles García Aranda y María Águeda Moreno, 125-34. Madrid: CERSA.
- Clark, Romy y Roz Ivanič. 1997. *The politics of writing*. Londres: Routledge.

- Codoñer, Carmen, Santiago López Moreda y Jesús Ureña Bracero, eds. 2003. *El Brocense y las humanidades en el siglo XVI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Collet Sedola, Sabina. 1994. La castellanización de los indios (s. XVI-XVII). En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario*, vol. II, eds. Ricardo Escavy Zamora, José Miguel Hernández Terrés y Antonio Roldán Pérez, 81-99. Murcia: Universidad de Murcia.
- Contreras, Lidia. 1993. *Historia de las ideas ortográficas en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- . 1994. *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.
- Cooper, Robert L., ed. 1982. *Language spread: studies in diffusion and social change*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cornago Bernal, Óscar. 1993. La evolución ortográfica de Julio Casares. *Cuaderno gris* 9: 40-54.
- Corona Bustamante, Francisco. 1846. *Un error de ortografía: Comedia en un acto y en prosa*. Madrid: Vicente de Lalama.
- Correas, Gonzalo. 1624. *Nueva i zierta ortografía kastellana*. Salamanca.
- . [1625] 1954. *Arte de la lengua española castellana*. Ed. Emilio Alarcos García. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Original inédito.
- . 1630. *Ortografía kastellana nueva i perfecta*. Salamanca: Imprenta de Jacinto Tabernier.
- Cortada, James W. 1994a. Spanish foreign policy, 1789-1846. En *Spain in the nineteenth-century world: Essays on Spanish diplomacy, 1789-1898*, ed. James W. Cortada, 3-21. Westport, CT: Greenwood Press.
- . 1994b. Spanish foreign policy, 1846-1875. En *Spain in the nineteenth-century world: Essays on Spanish diplomacy, 1789-1898*, ed. James W. Cortada, 23-43. Westport, CT: Greenwood Press.
- Cotarelo Valledor, Armando. 1946. *Bosquejo histórico de la Real Academia Española*. Madrid: Instituto de España.
- Coulmas, Florian. 1989. *The writing systems of the world*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Crowley, Tony. 1989. *Standard English and the politics of language*. Urbana: University of Illinois Press.

- . 1996. *Language in history: Theories and texts*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Crystal, David. 1997. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cubí i Soler, Mariano. 1843. *Sistema completo de frenología con aplicaciones prácticas, fisionómicas, ideológicas, filosófico morales, legislativas i otras, conduzentes al adelanto i mejoramiento del hombre, individual i socialmente considerado*. Barcelona: Imprenta de J. Tauló.
- . 1844. *Sistema completo de frenología con sus aplicaciones al adelanto i mejoramiento del hombre, individual i socialmente considerado*. Barcelona: Imprenta de J. Tauló.
- . 1846. *Sistema completo de frenología con sus aplicaciones al adelanto i mejoramiento del hombre, individual i socialmente considerado*. Barcelona: Imprenta de J. Tauló.
- . 1852. *Á la nacion española. Sobre reformas ortográficas. Historia de la ortografía castellana*. Barcelona: Imprenta de Miguel i Jaime Gaspar.
- De Blas Guerrero, Andrés. 1994. *Nacionalismos y naciones en Europa*. Madrid: Alianza.
- , dir. 1997. *Enciclopedia del nacionalismo*. Madrid: Tecnos.
- Del Valle, José. 1999. Monoglossic policies for a heteroglossic culture: Misinterpreted multilingualism in modern Galicia. *Language and communication* 20, 1: 105-32.
- . 2006. US Latinos, *la hispanofonía* and the language ideologies of high modernity. En *Globalization and language in the Spanish-speaking world: Macro and micro perspectives*, eds. Clare Mar-Molinero y Miranda Stewart, 27-46. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- . 2007a. Embracing diversity for the sake of unity: Linguistic hegemony and the pursuit of total Spanish. En *Discourses of endangerment*, ed. Alexandre Duchêne y Monica Heller, 242-67. Londres y Nueva York: Continuum.
- . 2007b. Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, ed. José del Valle, 13-29. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- , ed. 2007c. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

- . 2007d. La lengua, patria común: La *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. En *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, ed. José del Valle, 13-29. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- . 2009. Total Spanish: The politics of pan-Hispanic grammar. *PMLA* 124, 3: 880-86.
- Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman, eds. 2004a. *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- . 2004b. “Codo con codo”: La comunidad hispánica y el espectáculo de la lengua. En *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*, eds. José del Valle y Gabriel-Stheeman, 229-51. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- . 2004c. Lengua y mercado: El español en la era de la globalización. En *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*, eds. José del Valle y Gabriel-Stheeman, 253-63. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- . 2004d. Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica. En *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*, eds. José del Valle y Gabriel-Stheeman, 15-33. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Díaz Marchant, Carlos. 2006. *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: Editorial Magisterio, Colegio de Profesores de Chile.
- Domínguez, Ramón Joaquín. [1846-47] 1848-49. *Diccionario nacional ó gran diccionario clásico de la lengua española: El mas completo de los léxicos publicados hasta el día*. Madrid: Mellado.
- Dorta Luis, Josefa. 2000. La concepción de los “modos” verbales de Andrés Bello. En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 349-74. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Duchêne, Alexandre y Monica Heller, eds. 2007. *Discourses of endangerment*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Eagleton, Terry. 1991. *Ideology: An introduction*. Londres y Nueva York: Verso.
- El educador*. 1842a. Advertenzia. 21 de junio.
- . 1842b. Advertenzia. 18 de julio.

- . 1842c. Advertenzia. 8 de septiembre.
- . 1842d. Advertenzias. 10 de octubre.
- . 1842d. Advertenzias: Segunda. 30 de junio.
- . 1842f. En un nuevo silabario, compuesto por D. Antonio J. Dominguez, profesor de primera educacion en Sevilla que nos ha remitido, se lee lo siguiente. 21 de junio.
- . 1842g. Erratas. 31 de julio.
- . 1842h. Nota de los redactores. 31 de julio.
- . 1842i. Señores redactores del Educador. 25 de julio.

El país. 1997a. De camisas de fuerza y cinturones de castidad. 13 de abril.
http://www.elpais.com/articulo/cultura/GARCIA_MARQUEZ/GABRIEL/camisas/fuerza/cinturones/castidad/elpepicul/19970413elpepicul_1/Tes (consultado el 7 de julio de 2010).

———. 1997b. La Academia, enfadada por no haber sido invitada. 9 de abril.
http://www.elpais.com/articulo/cultura/REAL_ACADEMIA_ESPANOLA/RAE/Academia/enfadada/haber/sido/invitada/elpepicul/19970409elpepicul_1/Tes (consultado el 7 de julio de 2010).

Elorza, Antonio, comp. 1970. *Socialismo utópico español*. Madrid: Alianza.

Encinas Manterola, María Teresa. 2006. 1857: La estructuración de la obra como arma pedagógica. En *Diacronía, lengua española y lingüística: Actas del IV Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, coords. Javier Rodríguez Molina y Daniel Sáez Rivera, 681-94. Madrid: Síntesis.

Ennis, Juan Antonio. 2008. *Decir la lengua: Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt: Peter Lang.

Esparza Torres, Miguel Ángel. 1999. Notas sobre el *Diccionario Nacional* de Ramón Joaquín Domínguez. En *Estudios de historiografía lingüística hispánica: Ofrecidos a Hans-Josef Nedderhe*, eds. Maria do Carmo Henriques Salido y Miguel Ángel Esparza Torres, 39-64. Vigo: Universidad de Vigo.

Esteve Serrano, Abraham. 1977. *Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España*. Murcia: Universidad de Murcia.

———. 1982. *Estudios de teoría ortográfica del español*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Ezpeleta Aguilar, Fermín. 2001. *Crónica negra del magisterio español*. Madrid: Grupo Unisón Producciones.
- Febvre, Lucien y Henri-Jean Martin. [1976] 1997. *The coming of the book: The impact of printing 1450-1800*. Nueva York: Verso.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word* 15: 325-40.
- . 1968. Language development. En *Language problems of developing nations*, eds. Joshua A. Fishman, Charles A. Ferguson y Jyotirindra Das Gupta, 27-36. Nueva York: Wiley.
- Fernández Larraín, Sergio. 1968. *Cartas a Bello en Londres (1810-1829)*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ferrer del Río, Antonio. 1870. Necrología del Excmo. Sr. D. Antonio Gil de Zárate; apuntes leídos por D. Antonio Ferrer del Río, en la junta celebrada el 28 de Enero de 1861. En *Memorias de la Academia Española*, vol. 1, 413-21. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Fichte, Johann Gottlieb, [1808] 2001. Addresses to the German nation. En *Nations and identities: Classic readings*, ed. Vicent Pecora, 114-27. Oxford: Blackwell.
- Fishman, Joshua A. 1968. Nationality-nationalism and nation-nationism. En *Language problems of developing nations*, eds. Joshua A. Fishman, Charles A. Ferguson y Jyotirindra Das Gupta, 39-54. Nueva York: Wiley.
- . 1974. Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. En *Advances in language planning*, ed. Joshua A. Fishman, 79-102. La Haya y París: Mouton.
- , ed. 1977a. *Advances in the creation and revision of writing systems*. La Haya y París: Mouton.
- . 1977b. Comparative study of language planning: Introducing a survey. En *Language planning processes*, eds. Joan Rubin, Jyotirindra Das Gupta, Joshua A. Fishman y Charles A. Ferguson, 31-40. Nueva York: Mouton.
- . 1991. *Reversing language shift*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A., Robert L. Cooper y Andrew W. Conrad, eds. 1977. *The spread of English: The sociology of English as an additional language*. Rowley, MA: Newbury Publishers.

- Fishman, Joshua A., Andrew W. Conrad y Alma Rubal-Lopez, eds. 1996. *Post-imperial English: Status change in former British and American colonies, 1940-1990*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Fradera, Josep Maria. 2003. *Cultura nacional en una sociedad dividida: Cataluña 1838-1868*. Madrid: Marcial Pons.
- Freeland, Jane y Donna Patrick, eds. 2004. *Language rights and language survival*. Manchester y Northampton: St. Jerome.
- Fries, Dagmar. 1989. "Limpia, fija y da esplendor": *La Real Academia Española ante el uso de la lengua*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Gal, Susan. 1998. Multiplicity and contention among language ideologies: A commentary. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 317-32. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Gal, Susan y Kathryn A. Woolard. 2001. *Languages and publics: The making of authority*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Galán Melo, Sixto. 1992. Las ideas ortográficas en Gonzalo Correas. En *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1, coord. Manuel Ariza Viguera, 265-72. Madrid: Pabellón de España.
- Galindo Romero, Pascual y Luis Ortiz Muñoz. 1946. Introducción. En *Gramática castellana*, vol. I, Antonio de Nebrija, I-LX. Madrid: Junta del Centenario.
- García Folgado, María José. 2006. La gramática general y la institución escolar en España: Inicios. En *Caminos actuales de la Historiografía lingüística: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coord. Antonio Roldán Pérez, 651-61. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Gondar, Francisco. 1999. Los principios gramaticales de Andrés Bello y las tradiciones lingüísticas de su tiempo. En *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coords. Mauro Fernández Rodríguez, Francisco García Gondar y Nancy Vázquez Veiga, 311-24. Madrid: Arco Libros.
- . 2000. Tradición e innovación en la "gramática" de Andrés: La arbitrariedad lingüística y sus consecuencias metodológicas. En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 38-81. Bonn: Romanistischer Verlag.

- García Lamadrid, Manuel. 1842. Sr. editor del Educador. *El educador*. 25 de julio.
- García Márquez, Gabriel. 1997. Botella al mar para el dios de las palabras. *El país*. 8 de abril. http://www.elpais.com/articulo/cultura/GARCIA_MARQUEZ/GABRIEL/Botella/mar/dios/palabras/elpepicul/19970408elpepicul_16/Tes (consultado el 7 de julio de 2010).
- Garrido Vílchez, Gema Belén. 2002. ¿Relaciones de la GRAE-1854 con Andrés Bello? En *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, eds. Miguel Ángel Esparza Torres, Benigno Fernández Salgado y Hans-Josef Niederehe, 165-78. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- Gellner, Ernest. 2008. *Nations and nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gil de Zárate, Antonio. 1855. *De la Instrucción pública en España*, vol. I. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.
- Gil Novales, Alberto. 1979. *William Maclure: Socialismo utópico en España, 1808-1840*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- , dir. 1991. *Diccionario biográfico del Trienio Liberal*. Madrid: Ediciones El Museo Universal.
- Girón Alconchel, José Luis. 2001. Nebrija y las gramáticas del español en el Siglo de Oro. En *History of linguistics in Spain*, vol. II, eds. E. F. Konrad Koerner y Hans-Josef Niederehe, 57-78. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Gómez Asencio, José J. 2001. Historia de las gramáticas del español: Un epítome. En *Antiguas gramáticas del castellano*, comp. José J. Gómez Asencio. CD-Rom, Madrid: Mapfre-Fundación Histórica Tavera-Digibis Publicaciones Digitales.
- . 2002. Los prólogos académicos de 1854 y 1858. En *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. I, eds. Miguel Ángel Esparza Torres, Benigno Fernández Salgado y Hans-Josef Niederehe, 197-211. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- . 2009. De ‘gramática para americanos’ a ‘gramática de todos’: El caso de Bello 1847. *Revista argentina de historiografía lingüística* 1: 1-18.
- Gómez Camacho, Alejandro. 2007. De México a Sevilla: La polémica ortográfica a comienzos del XVII. En *Orbis incognitvs: Avisos y legajos del Nuevo Mundo: Homenaje al profesor Luis Navarro García*, vol. 2, coord. Fernando Navarro Antolín, 111-14. Huelva: Universidad de Huelva.

- Gómez Rodríguez de Castro, Federico. 1983. La resistencia a las innovaciones: Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838). *Historia de la educación* 2: 49-53.
- González Stephan, Beatriz. 1995a. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado. En *Esplendores y miserias del siglo XIX: Cultura y sociedad en América Latina*, comps. Beatriz González Stephan, Javier Lasarte, Graciela Montaldo y María Julia Daroqui, 435-455. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana.
- . 1995b. Las disciplinas escriturarias de la patria: Constituciones, gramáticas y manuales. *Estudios: Revista de investigaciones literarias y culturales* 5: 19-46.
- Grande, Hermenegildo. 1842. Nuevo sistema de ortografía. *El educador*. 25 de julio.
- Grases, Pere. 1986. Notes sobre Marià Cubí i Soler (1801-1875). Malgrat de Mar: Ajuntament de Malgrat.
- Green, Andy. 1990. Education and state formation: The rise of education systems in England, France, and the USA. Houndmills, Basingstoke: Macmillan Press.
- Guereña, Jean-Louis y Antonio Viñao Frago. 1996. *Estadística escolar y sistema educativo nacional en España, 1750-1850*. Barcelona: EUB.
- Guerra, François-Xavier 2003. El ocaso de la monarquía hispánica: Revolución y desintegración. En *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*, coords. Antonio Annino y François-Xavier Guerra, 117-51. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Guitarte, Guillermo. 1996. Los principios ortográficos de Nebrija y el aristotelismo del Renacimiento. *Estudios filológicos* 31: 141-50.
- Hartzenbush, Eugenio. 1894. *Apuntes para un catálogo de periódicos madrileños desde el año 1661 al 1870*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Haugen, Einar. [1961] 1972a. Language planning in modern Norway. En *The ecology of language*, ed. Anwar S. Dil, 133-47. Stanford, CA: Stanford University Press. Original publicado en *Sacandinavian Studies* 33: 68-81.
- . [1962] 1972b. Schizoglosia and linguistic norm. En *The ecology of language*, ed. Anwar S. Dil, 148-58. Stanford, CA: Stanford University Press. Original publicado en *Georgetown University monograph series on languages and linguistics: Monograph no. 15, Report of the Thirteenth Annual Round Table Meeting* (Washington, DC: Georgetown University Press).

- . [1966a] 1972c. Linguistic and language planning. En *The ecology of language*, ed. Anwar S. Dil, 159-90. Stanford, CA: Stanford University Press. Original publicado en William Bright, ed., *Sociolinguistics* (La Haya: Mouton & Co.).
- . [1966b] 1972d. Dialect, language, nation. En *The ecology of language*, ed. Anwar S. Dil, 237-54. Stanford, CA: Stanford University Press, 1972. Original publicado en *American anthropologist* 68: 922-35.
- Hawkes, David. 1994. *Ideology*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Heller, Monica. 1999. *Linguistic minorities and modernities: A sociolinguistic ethnography*. Londres y Nueva York: Longman.
- Hernández Díaz, José María. 1992. Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española. En *Leer y escribir en España: Doscientos años de alfabetización*, dir. Agustín Escolano, 69-89. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hernández Sánchez, Eulalia. 1997. Las ideas ortográficas en el arte de la lengua española de Juan Villar. En *Amica verba: In honorem Prof. Antonio Pérez Roldán*, vol. 1, coord. Ricardo Escavy, 221-40. Murcia: Universidad de Murcia.
- . 2006. Contribución de Nicolás Dávila a la teoría ortográfica en el siglo XVII. En *Caminos actuales de la Historiografía lingüística: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coord. Antonio Roldán Pérez, 787-802. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernando, Victoriano. 1842a. Ortografía. *El educador*. 20 de abril.
- . 1842b. Variedades: Continúa el remitido sobre ortografía. *El educador*. 30 de abril.
- . 1842c. Variedades: Continúa el remitido sobre ortografía. *El educador*. 10 de mayo.
- . 1845. *Impugnación razonada en contra del prontuario de ortografía castellana que de Real Orden ha compuesto la Academia de la lengua española, con arreglo a su ultimo diccionario, para uso de las escuelas publicas*. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- Hill, Jane H. 1998. "Today there is no respect": Nostalgia, "respect," and oppositional discourse in Mexicano (Nahuatl) language ideology. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 68-86. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Hobsbawm, Eric. 1992. *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

- Hornberger, Nancy H. 2003. *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 2006. Frameworks and models in language policy and planning. En *An introduction to language policy: Theory and method*, ed. Tomas Ricento, 24-41. Malden, MA: Blackwell.
- Institución Cultural “El Brocense”, ed. 1989. *Actas del Simposio Internacional IV Centenario de la Publicación de la Minerva del Brocense: 1587-1987*. Cáceres: Diputación Provincial de Cáceres.
- Irvine, Judith T. 1989. When talk isn't cheap: Language and political economy. *American ethnologist* 16, 2: 248-267.
- Irvine, Judith T. y Susan Gal. 1998. Language ideology and linguistic differentiation. En *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, ed. Paul V. Kroskrity, Paul V., 35-83. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Isaza Calderón, Baltasar. 1960. *La doctrina gramatical de Bello*. Panamá: Imprenta Nacional.
- Ives, Peter. 2004. *Language and hegemony in Gramsci*. Londres y Ann Arbor, MI: Pluto Press.
- Jaffe, Alexandra. 1996. The second annual Corsican spelling contest: Orthography and ideology. *American ethnologist* 23, 4: 816-35.
- , ed. 2000. Special issue, *Journal of Sociolinguistics* 4, 4.
- Jaksić, Iván. 1994. Sarmiento and the Chilean press, 1841-1851. En *Sarmiento: Author of a nation*, eds. Tulio Halperín Donghi, Iván Jaksić, Gwen Kirkpatrick y Francine Masiello, 31-60. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- . 2001. *Andrés Bello: Scholarship and nation-building in nineteenth-century Latin America*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Jernudd, Björn H. y Jyotirindra Das Gupta. 1971. Towards a theory of language planning. En *Can language be planned?*, ed. Joan Rubin, 195-215. Hawai: Hawai University Press.
- Jimenez, Gregorio. 1842. Remitido: Señores, clamemos sin zesar, reforma en la ortografía, reforma. *El educador*. 25 de julio.

- Johnson, Sally. 2005. *Spelling trouble? Language, ideology and the reform of German orthography*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Joseph, John E. 1987. *Eloquence and power: The rise of language standards and standard languages*. Nueva York: Basil Blackwell.
- . 1990. Ideologizing Saussure: Bloomfield's and Chomsky's readings of the *Cours de linguistique générale*. En *Ideologies of Language*, eds. John E. Joseph y Talbot J. Taylor, 51-78. Londres y Nueva York: Routledge.
- . 2004. *Language and identity: National, ethnic, religious*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Joseph, John E y Talbot J. Taylor, eds. 1990. *Ideologies of Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kachru, Braj B. 1992. *The other tongue: English across cultures*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Kaplan, Robert B. y Richard B. Baldauf Jr. 1997. *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Karam, Francis X. 1974. Towards a definition of language planning. En *Advances in language planning*, ed. Joshua A. Fishman, 103-24. La Haya y París: Mouton.
- Kirkpatrick, Gwen y Francine Masiello. 1994. Introduction: Sarmiento between history and fiction. En *Sarmiento: Author of a nation*, eds. Tulio Halperín Donghi, Iván Jaksic, Gwen Kirkpatrick y Francine Masiello, 1-18. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Kloss, Heinz. 1968. Notes concerning a language-nation typology. En *Language problems of developing nations*, eds. Joshua A. Fishman, Charles A. Ferguson y Jyotirindra Das Gupta, 69-86. Nueva York: Wiley.
- Koerner, E. F. Konrad. 1994. *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija y el estudio de las lenguas indígenas de las Américas; o, hacia una historia de la lingüística amerindia. En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario*, vol. II, eds. Ricardo Escavy Zamora, José Miguel Hernández Terrés y Antonio Roldán Pérez, 17-36. Murcia: Universidad de Murcia.
- . 2007. Introducción: La Historiografía de la Lingüística. Pasado, presente y futuro. En *Historiografía Lingüística en el ámbito hispánico: Fundamentos epistemológicos y metodológicos*, eds. Josefa Dorta, Cristóbal Corrales y Dolores Corbella, 15-56. Madrid: Arco Libros.

- Kotei, S. I. A. 1977. The West African autochthonous alphabets. En *Advances in the creation and revision of writing systems*, ed. Joshua A. Fishman, 77-104. La Haya y París: Mouton.
- Kovacci, Ofelia. 1999. La ortografía en la historia del español. *Boletín de la Academia Argentina de Letras* 64, 253-254: 447-68.
- Kroskrity, Paul V. 2000. Regimenting languages. Language Ideological Perspectives. En *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, ed. Paul V. Kroskrity. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1-34.
- Labra, Rafael María de. 1878. *El Ateneo de Madrid: Sus orígenes, desenvolvimiento, representacion y porvenir*. Madrid: Imprenta de Aurelio J. Alaria.
- López García, Ángel. 2007. Ideologías de la lengua española: Realidad y ficción. En *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, ed. José del Valle, 143-61. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- López Martínez, María Isabel. 1994. Las ideas gramaticales de Gonzalo Correas: Una encrucijada entre Nebrija y el Brocense. En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario*, vol. III, eds. Ricardo Escavy Zamora, José Miguel Hernández Terrés y Antonio Roldán Pérez, 367-86. Murcia: Universidad de Murcia.
- . 2006. Aportación de Salazar a la teoría ortográfica en España. En *Caminos actuales de la Historiografía lingüística: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coord. Antonio Roldán Pérez, 941-52. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Martínez, María Isabel y Eulalia Hernández Sánchez. 1994. *Benito Martínez Gómez Gayoso en la teoría gramatical del siglo XVIII*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Lynch, John. 1983. The origins of Spanish American independence. En *The independence of Latin America*, ed. Leslie Bethell, 1-48. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lliteras Poncel, Margarita. 1992. *La teoría gramatical de Vicente Salvá*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- . 2000. La gramática de Bello y sus fuentes hispánicas. En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 82-102. Bonn: Romanistischer Verlag.

- Macias, Felipe Antonio. 1842a. Aclaraciones. *El educador*. 18 de julio.
- . 1842b. Remitido: Señores editores del Educador. *El educador*. 14 de junio.
- . 1846. *¡No mas trabas ni obstáculos ä la instruccion del pueblo! ¡Abajo! (Entre las clases sin pretension de eruditas). Ortografía irracional. Debate lógico, sobre las diferentes anomalias de la ortografía castellana, y sobre la conveniencia ä inconveniencia de su proyectada reforma. Para servir de aditamento crítico, al Manual completo de instruccion primaria elemental y superior de D. Joaquin Avendaño*. Bilbao: Imprenta y litografía de Delmas é hijo.
- Makihara, Miki. 2007. Linguistic purism in Rapa Nui political discourse. En *Consequences of contact: Language ideologies and sociocultural transformations in Pacific societies*, eds. Miki Makihara y Bambi B. Schieffelin, 49-69. Oxford: Oxford University Press.
- Márquez Villanueva, Francisco. 1994. *El concepto cultural alfonsí*. Madrid: MAPFRE.
- Martínez Alcalde, María José. 1990. Las ortografías de Mayans y Bordazar: El fondo de una polémica. *Revista de Filología Española*, LXX: 143-59.
- . 1992. *Las ideas lingüísticas de Gregorio Mayans*. Valencia: Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva.
- , comp. 1999. *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana*. CD-Rom, Madrid: Mapfre-Fundación Histórica Tavera-Digibis Publicaciones Digitales.
- . 2001a. Gramáticas y ortografías españolas preacadémicas en el siglo XVIII. En *History of linguistics in Spain*, vol. II, eds. E. F. Konrad Koerner y Hans-Josef Niederehe, 195-213. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- . 2001b. Teoría de la escritura y tópicos historiográficos sobre la ortografía española. En *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coords. Marina A. Maquieira Rodríguez, María Dolores Martínez Gavilán y Milka Villayandre Llamazares, 691-703. Madrid: Arco.
- . 2006. La codificación lexicográfica de la ortografía: Esteban de Terreros. En *Caminos actuales de la Historiografía lingüística: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coord. Antonio Roldán Pérez, 787-802. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez Gavilán, María Dolores. 2001. La *Grammatica audax* de Juan Caramuel y las corrientes lingüísticas del siglo XVII. En *History of linguistics in Spain*, vol. II,

- eds. E. F. Konrad Koerner y Hans-Josef Niederehe, 107-33. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Martínez de Sousa, José. 1991. *Reforma de la ortografía española. Estudio y pautas*. Madrid, Visor.
- . 1996. *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.
- May, Stephen. 2004. Rethinking linguistic human rights: Answering questions of identity, essentialism and mobility. En *Language rights and language survival*, eds. Jane Freeland y Donna Patrick, 35-53. Manchester y Northampton: St. Jerome.
- McKitterick, David. 2003. *Print, manuscript and the search for order 1450-1830*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Media Villa, Fidel Sebastián 2000. *La puntuación en el Siglo de Oro: teoría y práctica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0720101-093447/fsm1de2.pdf (consultado el 7 de julio de 2010).
- Mills, Sara. 1997. *Discourse*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Milroy, James y Lesley Milroy. 1985. *Authority in language: Investigating standard English*. Londres: Routledge.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 1985. *Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Molero Pintado, Antonio, dir. 1994. *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España: Desde las academias de profesores a la creación de los CEPs. 1840-1984*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Moré, Belford. 2004. La construcción ideológica de una base empírica: Selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello. En *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*, eds. José del Valle y Gabriel-Stheeman, 67-92. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Moreno de Alba, José G. 1983. Bello y la Academia: Algunos puntos de sintaxis. En *Homenaje a Andrés Bello*, coord. Juan Manuel Lope Blanch, 41-55. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mosterín, Jesús. 1981. *La ortografía fonética del español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mourelle de Lema, Manuel. 2002. *La teoría lingüística en la España del siglo XIX*. Madrid: Grugalma Ediciones.

- Muehlmann, Shaylih. 2007. Defending diversity: Staking out a common global interest? En *Discourses of endangerment*, eds. Alexandre Duchêne y Monica Heller. Londres y Nueva York: Continuum, 14-34.
- Mühlhäusler, Peter. 1990. 'Reducing' Pacific languages to writings. En *Ideologies of language*, eds. John E. Joseph y Talbot J. Taylor, 189-205. Londres y Nueva York: Routledge.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 1999. El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello. En *Prácticas y representaciones del lenguaje*, comps. Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein, 37-61. Buenos Aires: EUDEBA.
- . La glotopolítica: Transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes, teorías y prácticas*, 95-109. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.
- . 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile 1842-1862)*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Roberto Bein. 1999. *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y José Del Valle. 2010. Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context* 7, 1: 1-24.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y Carlos R. Luis. 2003. *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Navarro Ramón, Juan. 1998. *La escuela y el maestro en la España contemporánea, 1810-1939*. Lleida: Textos Universitarios Sant Jordi.
- Nebrija, Elio Antonio de. 1492. *Gramática castellana*. Salamanca: Tipografía Epónima.
- . [1517] 1735. *Reglas de ortografía en la lengua castellana, compuestas por el Maestro Antonio de Lebrija*. Ed. Gregorio Mayans y Siscar. Madrid: Juan de Zúñiga. Original publicado en *Reglas de Orthographía en la lengua castellana* (Salamanca).
- Nida, Eugene A. 1964. Practical limitations to a phonemic alphabet. En *Orthography studies: Articles on new writing systems*, ed. William A. Smalley, 22-30. Londres: United Bible Societies.
- Niederehe, Hans-Josef. 2001. La gramaticografía del siglo XVIII, entre tradición y reorientación. En *History of linguistics in Spain*, vol. II, eds. E. F. Konrad Koerner y Hans-Josef Niederehe, 181-94. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

- . 2008. Lenguas peninsulares en tiempos de Alfonso X. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 6: 13-28.
- Nieto Jiménez, Lidio. 1997. La *Suma de la ortographía castellana*, 1593. En *Amica verba: In honorem Prof. Antonio Pérez Roldán*, vol. 1, coord. Ricardo Escavy, 391-402. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ninyoles, Rafael L. [1969] 1978. *Conflicte llingüístic valencià: Substitució llingüística i ideologies diglòssiques*. Valencia: Ed. València.
- Ortiz de Zúñiga, Dionisio. 1844. *Nueve leccioncitas de ortologia y ortografía castellana al caritativo y modesto gramático (entiendiéndolo al revés) D. Pedro Martinez Lopez ó sean refutaciones á todos y cada uno de los diversos errores ortológico-ortográficos que el mencionado autor consigna en su Gramática*. Madrid: Imprenta de D. José Redondo Calleja.
- Padley, George A. 1985. *Grammatical theory in Western Europe 1500-1700: Trend in vernacular grammar I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palafox y Mendoza, Juan de. 1662. *Breve tratado de escribir bien y de la perfecta ortografía*, Madrid: Imprenta de María de Quiñones.
- Pardiñas, Fernando. 1953. Notas sobre la evolución de la ortografía española. *Boletín de la Academia Cubana de la Lengua* 3-4: 303-10.
- Paulston, Christina Bratt. 1994. *Linguistic minorities in multilingual settings: Implications for language policies*. Amsterdam y Filadelfia: Jonh Benjamins.
- Penny, Ralph. 2000. *Variation and change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, Alastair. 2006. Postmodernism in language policy. En *An introduction to language policy: Theory and method*, ed. Tomas Ricento, 60-76. Malden, MA: Blackwell.
- Pereyra-García Castro, Miguel Ángel. 1988. Hubo una vez unos maestros ignorantes: Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de educación* Número extra 1: 193-224.
- Philips, Susan U. 1998. Language ideologies in institutions of power: A commentary. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 211-25. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Pike, Frederick B. 1971. *Hispanismo, 1898-1936: Spanish conservatives and liberals and their relations with Spanish America*. Londres: University of Notre Dame Press.
- Polo, José. 1974. *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- , comp. 2001. *Criterios tradicionales y renovadores en la ortografía: Transcripción de una histórica mesa redonda (SEL, diciembre de 1984)*. Madrid: Sociedad Española de Lingüística.
- Portebois, Yannick. 1998. *Les saisons de la langue: Les écrivains et la réforme de l'orthographe de l'Exposition universelle de 1889 à la Première Guerre mondiale*. París: Champion.
- . 2003. La réforme de l'orthographe, une affaire d'état. *Histoire, épistémologie, langage* 25, 1: 71-85.
- Pradel y Alarcón, Francisco. 1845. *Juicio crítico acerca del prontuario de Ortografía de la lengua castellana dispuesto de real orden para el uso de las escuelas públicas por la Real Academia Española, y sobre su impugnación por los que prestenden la reforma del alfabeto*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos.
- Preston, Julia. 1997. New World's Spanish speakers declare independence. *New York Times*. 16 de abril. <http://www.nytimes.com/1997/04/16/world/new-world-spanish-speakers-declare-independence.html> (consultado el 7 de julio de 2010).
- Puelles Benítez, Manuel. 1985. Introducción. En *Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, ed. Ministerio de Educación y Ciencia, 13-49. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- . 1997. Estudio preliminar: Política, legislación y manuales escolares (1812-1939). En *Manuales escolares en España: Legislación 1812-1939*, ed. José Villalaín Benito, 17-70. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- . 1999. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- . 2004. *Estado y educación en la España liberal, 1809-1857: El sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares.
- . 2005. El Consejo Escolar del Estado: antecedentes, evolución y situación actual. *Revista del Consejo Escolar del Estado: La participación de la comunidad educativa en el debate de la LOE* n° 0: 44-49. <http://www.mec.es/cesces/revista/revista0.pdf> (consultado el 7 de julio de 2010).

- Pujolar, Joan. 2007. The future of Catalan: Language endangerment and nationalist discourses in Catalonia. En *Discourses of endangerment*, eds. Alexandre Duchêne y Monica Heller, 121-148. Londres y Nueva York: Continuum.
- Purcell, Fernando. 2007. Discursos, prácticas e actores na construção do imaginário nacional chileno (1810-1850). En *Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile*, orgs. Marco A. Pamplona y Maria Elisa Mäder, 173-213. São Paulo: Paz e Terra.
- Quijada, Mónica. 2003. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*, coords. Antonio Annino y François-Xavier Guerra, 287-315. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Quilis Merín, Mercedes. 2004. El modelo de la fraseología académica en el *Diccionario nacional* (1846-1847) de Ramón Joaquín Domínguez. En *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística: Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. 2, coords. Cristóbal José Corrales Zumbado, Josefa Dorta Luis, Antonia Nelsi Torres González, Dolores Corbella Díaz y Francisca del Mar Plaza Picón, 1344-56. Madrid: Arco.
- . 2008. La presencia de los “neógrafos” en la lexicografía del siglo XIX. En *Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical*, eds. Marina A. Maquieira Rodríguez y María Dolores Martínez Gavilán, 267-93. León: Universidad de León.
- Rama, Carlos M. 1982. *Historia de las relaciones culturales entre España y la América Latina: Siglo XIX*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ramajo Caño, Antonio. 1987. *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ramírez Márquez, Alister. 2005. *Andrés Bello: Crítico*. Bogotá: Ala de Mosca.
- Ramos, Julio. 1993. El don de la lengua. *Casa de las Américas* 193: 13-25.
- . 2003. *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y Política en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Reagan, Timothy G. ‘Language ideology’ in the language planning process: Two African case studies. *South African journal of African languages* 6, 2: 94-97.
- Real Academia Española. 1771. *Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Española*. Madrid: Joachin de Ibarra, Impresor de Cámara de S.M.

- . 1844. *Prontuario de Ortografía de la lengua castellana dispuesto de Real Órden para el uso de las escuelas públicas por la Real Academia Española con arreglo al sistema adoptado en la novena edición de su diccionario*. Madrid: Imprenta Nacional.
- . 1854. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- . 1857a. *Compendio de la gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- . 1857b. *Epítome de la gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- . 1999. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Renan, Ernest, [1882] 2001. What is a nation? En *Nations and identities: Classic readings*, ed. Vicent Pecora, 114-27. Oxford: Blackwell.
- Ricento, Tomas. 2006. *An introduction to language policy: Theory and method*. Malden, MA: Blackwell.
- Rico, Maite. 1997. Cela y García Márquez arremeten contra los intentos de constreñir el idioma: Un centenar de especialistas debaten en México sobre el futuro del español. *El país*. 8 de abril. http://www.elpais.com/articulo/cultura/GARCIA_MARQUEZ/GABRIEL/CELA/CAMILO_JOSE/ESCRITOR/Cela/Garcia/Marquez/arremeten/intentos/constrenir/idioma/elpepicul/19970408elpepicul_1/Tes (consultado el 7 de julio de 2010).
- Rico, Maite y Alex Grijelmo. 1997. Zien años de zoledaz. *El país*. 13 de abril. http://www.elpais.com/articulo/cultura/GARCIA_MARQUEZ/GABRIEL/Zien/años/zoledaz/elpepicul/19970413elpepicul_7/Tes (consultado el 7 de julio de 2010).
- Robles, Juan de. 1629. *Censura de la Ortografía que el Maestro Gonçalo Correas, Chatedratico de Lenguas de la Universidad de Salamanca, pretende introuduzir*. Sevilla.
- . [1631] 1992. *El Culto sevillano*. Ed. Alejandro Gómez Camacho. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Roca de Togores, Mariano, marqués de Molíns. 1870. Sobre el estado y trabajos literarios de la Academia Española. En *Memorias de la Academia Española*, vol. 1, 218-49. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.
- Rodríguez Monegal, Emir. 1969. *El otro Andrés Bello*. Caracas: Monte Avila Editores.

- Rosenblat, Ángel. 1951. Las ideas ortográficas de Bello. En *Obras completas*, vol. V. Estudios gramaticales, IX-CXXXVIII. Caracas: Ministerio de Educación.
- . 1961. *El pensamiento gramatical de Andrés Bello*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Rubin, Joan, ed. 1971. *Can Language Be Planned?* Hawai: Hawai University Press.
- Rubin, Joan, Jyotirindra Das Gupta, Joshua A. Fishman y Charles A. Ferguson, eds. 1977. *Language planning processes*. Nueva York: Mouton.
- Ruiz Berrio, Julio. 1989. Constitucionalismo y educación en España. En *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, eds. Federico Gómez Rodríguez de Castro, Julio Ruiz Berrio, Gabriela Ossenbach Sauter, Aurora Gutiérrez Gutiérrez y Alejandro Tiana Ferrer, 116-50. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ruiz Cortegana, Antonio. 1842a. Reforma ortográfica según el dictamen del que suscribe, profesor en Sevilla. *El educador*. 8 de julio.
- . 1842b. Sr. editor del Educador. *El educador*. 18 de julio.
- Ruiz Salvador, Antonio. 1971. *El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid (1835-1885)*. Londres: Tamesis Books.
- Rutten, Gijbert y Rik Vosters. En prensa. As many norms as there where scribes? Language history, norms and usage in 19th-century Flanders. En *Language and history, linguistics and historiography*, eds. Nils Langer, Steffan Davies y Wim Vandenbussche. Berlín, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Salmon, Vivian. 1999. Orthography and punctuation. En *The Cambridge history of English language*, vol. III, ed. Roger Lass, 13-55. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salvá, Vicente. [1831] 1835. *Gramática de la lengua castellana segun ahora se habla*. París: Librería de los SS. Don Vicente Salvá é hijo.
- Sánchez-Prieto Borja, Pedro. 1996. Sobre la configuración de la llamada “ortografía alfonsí”. En *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1, coord. Alegría Alonso González et al., 913-22. Madrid, Arco Libros.
- Sarmiento, Domingo Faustino. [1841] 1886a. El sistema de lectura de Bonifaz adoptado en el colegio de los señores Zapata en Santiago. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 226-30. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.

- . [1843a] 1886b. Memoria sobre ortografía americana. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 1-48. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . [1843b] 1886c. A la *Gaceta del Comercio*. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 49-53. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . [1843c] 1886d. Primera carta al señor Minvielle. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 54-57. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . [1843d] 1886e. Segunda carta al señor Minvielle. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 57-61. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . [1843e] 1886f. Tercera carta al señor Minvielle. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 62-64. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . [1843f] 1886g. Cuarta carta al señor Minvielle. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 65-68. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . [1843g] 1886h. Sexta carta al señor Minvielle. En *Obras de D. F. Sarmiento*, vol. IV. Ortografía, instrucción pública 1841-1854, 73-77. Santiago de Chile: Imprenta Gutenberg.
- . 1846a. Reforma de la Ortografía Castellana sancionada por la Universidad de Chile *El español*. 23 de diciembre.
- . 1846b. Reforma de la Ortografía Castellana sancionada por la Universidad de Chile *El español*. 29 de diciembre.
- . 1849. *Viajes en Europa, Africa i America*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin i C^a.
- Sarmiento, Ramón. 1977. Inventario de documentos gramaticales de los siglos XVIII y XIX. *Boletín de la Real Academia Española* LVII: 129-42.
- . 1978. La gramática de la Academia: Historia de una metodología. *Boletín de la Real Academia Española* LVIII: 435-46.
- . 1979. Filosofía de la *Gramática* de la Real Academia Española. *Anuario de letras* 17: 59-96.

- . 1981. La doctrina gramatical de la Real Academia Española (1771). *Anuario de letras* 19: 47-74.
- . 1986. The grammatical doctrine of the Real Academia Española (1954). En *History of linguistics in Spain*, vol. I, eds. Antonio Quilis y Hans-Josef Niederehe, 231-61. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- . 2004. Gramáticos anónimos en la Academia: Un monumento perenne al hispanismo. En *Nuevas aportaciones a la historia historiografía lingüística: Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. 2, coords. Cristóbal José Corrales Zumbado, Josefa Dorta Luis, Antonia Nelsi Torres González, Dolores Corbella Díaz, Francisca del Mar Plaza Picón, 1525-39. Madrid: Arco.
- Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, eds. 1998. *Language ideologies: Practice and theory*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Schieffelin, Bambi B. y Rachelle Charlier Doucet. 1998. The “real” Haitian Creole: Ideology, metalinguistics and orthographic choice. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul V. Kroskrity, 285-315. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Schiffman, Harold F. 1996. *Linguistic culture and language policy*. Nueva York: Routledge.
- . 2006. Language policy and linguistic culture. En *An introduction to language policy: Theory and method*, ed. Tomas Ricento, 111-25. Malden, MA: Blackwell.
- Schmidt, Sr., Ronald. 2006. Political theory and language policy. En *An introduction to language policy: Theory and method*, ed. Tomas Ricento, 95-110. Malden, MA: Blackwell.
- Schmidt-Nowara, Christopher. 2006. *The conquest of history: Spanish colonialism and national histories in the nineteenth century*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Schmitt, Christian. 2000. Andrés Bello y la norma lingüística del castellano. En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 159-272. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Schoonover, Thomas. 1994. Latin America. En *Spain in the Nineteenth-Century World. Essays on Spanish Diplomacy, 1789-1898*, ed. James W. Cortada, 113-30. Westport, CT: Greenwood Press.

- Scragg, D. G. 1974. *A history of English spelling*. Manchester: Manchester University Press.
- Sebba, Mark. 2007. *Spelling and society: The culture and politics of orthography around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sepúlveda Muñoz, Isidro. 1994. *Comunidad cultural e hispano-americanismo 1885-1936*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- . 2005. *El sueño de la Madre Patria: Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Marcial Pons.
- Serrano, Sol. 1994. *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- . 2003. La ciudadanía examinada: El control estatal de la educación en Chile (1810-1870). En *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*, coords. Antonio Annino y François-Xavier Guerra, 550-64. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. En *The elements: A parasection on linguistic units and levels*, eds. Paul R. Clyne, William F. Hanks y Carol L. Hofbauer, 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- . 1998. The uses and utility of ideology. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 123-45. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- . 2000. Whorfianism and the linguistic imagination of nationalism. En *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, ed. Paul V. Kroskrity, 85-138. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2006. Language policy and Linguistic human rights. En *An introduction to language policy: Theory and method*, ed. Tomas Ricento, 273-91. Malden, MA: Blackwell.
- Smalley, William A., ed. 1964. *Orthography studies: Articles on new writing systems*. Londres: United Bible Societies.
- Smith, Anthony D. 2000. *The nation in history: Historiographical debates about ethnicity and nationalism*. Hanover, NH: University Press of New England.
- . 2004. *The antiquity of nations*. Cambridge y Malden, MA: Polity Press.
- . 2008. *The cultural foundations of nations: Hierarchy, covenant and republic*. Malden, MA: Blackwell.

- Solano, Francisco de. 1991. *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica (1492-1800)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Soto Roa, Fredy. 2000. *Historia de la educación chilena*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaam, Abram de. 1988. *In care of the State: Health care, education, and welfare in Europe and the USA in the modern era*. Cambridge y Malden, MA: Polity Press.
- Tauli, Valter. 1974. The theory of language planning. En *Advances in language planning*, ed. Joshua A. Fishman, 49-67. La Haya y París: Mouton.
- . 1977. Speech and spelling. En *Advances in the creation and revision of writing systems*, ed. Joshua A. Fishman, 17-35. La Haya y París: Mouton.
- Tollefson, James W. 1991. Planning language, planning inequality: Language policy in the community. Londres y Nueva York: Longman.
- . 2006. Critical theory in language policy. En *An introduction to language policy: Theory and method*, ed. Tomas Ricento, 42-59. Malden, MA: Blackwell.
- Tollis, Francis. 1994. La presentación de lo gráfico-fónico en la *Gramática* de Nebrija y el *Arte de trovar* de Enrique de Villena. En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario*, vol. III, eds. Ricardo Escavy Zamora, José Miguel Hernández Terrés y Antonio Roldán Pérez, 605-18. Murcia: Universidad de Murcia.
- Trujillo, Ramón. 1988. Estudio preliminar. En *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Andrés Bello, ed. Ramón Trujillo, 5-149. Madrid: Arco Libros.
- Urla, Jacqueline. 2001. Outlaw language: Creating alternative public spheres in Basque free radio. En *Languages and publics: The making of authority*, eds. Susan Gal y Kathryn A. Woolard, 141-159. Manchester: St. Jerome.
- Urrutia Cárdenas, Hernán. 2000. Andrés Bello y sus relaciones con la Real Academia Española. En *La gramática de Andrés Bello (1847-1997): Actas del congreso-homenaje celebrado con motivo del ciento cincuenta aniversario de la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, coords. Christian Schmitt y Nelson Cartagena, 273-305. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Valdez, Juan R. En prensa. Tracing Dominican identity: The writings of Pedro Henriquez Ureña. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Vallverdú, Francesc. 1970. *Dues llengües, dues funcions? Per una història lingüística de la Catalunya contemporània*. Barcelona: Edicions 62.
- Van Aken, Mark J. 1959. *Pan-Hispanism: Its origin and development to 1866*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Van Dijk, Teun. 1995. Discourse analysis as ideology analysis. En *Language and peace*, eds. Christina Schäffner y Anita L. Wenden, 17-33. Aldershot: Dartmouth.
- Velando Casanova, Mónica y María José García Folgado. 2001. Tres siglos de prólogos en la gramática española. En *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, coords. Marina A. Maquieira Rodríguez, María Dolores Martínez Gavilán y Milka Villayandre Llamazares, 965-73. Madrid: Arco.
- Velleman, Barry. 1999. Mariano Cubí y Soler (1801-1875) y la pedagogía lingüística de su época. En *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 2, coord. Manuel Ariza Viguera, 975-84. Madrid: Pabellón de España.
- . 2004. Antiacademicismo lingüístico y comunidad hispánica: Sarmiento y Unamuno. En *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*, eds. José del Valle y Gabriel-Stheeman, 35-65. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Verdevoye, Paul. 1964. *Sarmiento; éducateur et publiciste*. París: Centre de recherches de l'Institut d'Etudes Hispaniques.
- Vergara Quiroz, Sergio. 1999. *Manuel Montt y Domingo F. Sarmiento: Epistolario, 1833-1888*. Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana/LOM Ediciones.
- Vilar, Mar. 1999. La reforma de la ortografía española propuesta por el gramático y lexicógrafo anglista Mariano Cubí en 1852. *Revista de investigación lingüística* 2, 2: 331-351.
- Villalaín Benito, José. 1997. *Manuales escolares en España. Legislación 1812-1939*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Viñaza, Conde de la. 1893. *Biblioteca histórica de la filología española*. Madrid: Imp. de Manuel de Tello.
- Viñao Frago, Antonio. 1998. *Tiempos escolares, tiempos sociales: La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel.

- Von Herder, Johann Gottfried, [1784/91] 2001. Ideas for a philosophy of history of mankind. En *Nations and identities: Classic readings*, ed. Vicent Pecora, 87-92. Oxford: Blackwell.
- Wagner, Claudio. 2006. Andrés Bello y la Gramática Castellana latinoamericana. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 29. http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=1217 (consultado el 7 de julio de 2010).
- Williams, Raymond. 1977. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1983. *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, Kathryn A. 1998. Language ideology as a field of inquiry. En *Language ideologies: Practice and theory*, eds. Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 3-50. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- . 2007. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, ed. José del Valle, 129-42. Frankfurt y Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Woolard, Kathryn A. y Bambi B. Schieffelin. 1994. Language Ideology. *Annual review of anthropology* 23: 55-82.
- Wright, Roger. 1982. *Late Latin and early Romance in Spain and Carolingian France*. Liverpool: Francis Cairns.
- Wright, Sue. 2004. *Language policy and language planning: From nationalism to globalization*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Zamora Vicente, Alonso. 1999. *Historia de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa.