

EL EJEMPLO COMO ILUSTRACIÓN Y COMO NORMA EN LAS GRAMÁTICAS ESCOLARES DE ANDRÉS BELLO

Elvira Narvaja de Arnoux

Universidad de Buenos Aires

RESUMO: O texto analisa a produção gramatical de Andrés Bello para uso escolar. Trata especificamente do estatuto dos exemplos na gramática. Estes são o lugar pelo qual a gramática cruza o discurso da gramática com o religioso, o político (o patriótico), o moral e, deste modo, funciona não só como norma de uso lingüístico mas como norma de conduta social. Este funcionamento se dá tanto por aquilo que diz diretamente os exemplos, como, pela formulação que têm, apresentam-se como enunciados gerais que têm a forma própria às prescrições.

EL PENSAMIENTO gramatical encontró en el siglo XIX nuevos espacios de circulación gracias al desarrollo y expansión del aparato educativo. Las diversas gramáticas escolares que se fueron elaborando mostraron las dificultades de articular las exigencias pedagógicas, derivadas de la necesidad de alcanzar a un público cada vez más amplio en una etapa temprana de la escolaridad, con las perspectivas teóricas vigentes o a las que se adscribían sus autores. Muchos textos resolvieron dogmáticamente el problema recurriendo a la formulación tradicional de las gramáticas normativas e, incluso, utilizando el formato del catecismo con su organización expositiva cerrada de preguntas y respuestas.¹ Un caso excepcional lo constituyen los textos escolares del venezolano Andrés Bello (1781-1865) por la voluntad de ser consecuente con los ejes fundamentales de su reflexión gramatical y de atender, a la vez, a la representación que tenía de un destinatario infantil.

La articulación entre discurso gramatical y pedagógico no era la única dificultad que se les presentaba a los autores de textos escolares ya que la función social de los mismos no se reducía a la enseñanza

de la lengua. Las obras didácticas destinadas a la escuela primaria participaban en lo que André Chervel consideraba, al referirse a la historia de la gramática escolar francesa, como un “vasto programa que mezclaba hábilmente la ‘formación’ y el adoctrinamiento”.² Para ello, ejemplos y lecturas resultaron particularmente apropiados ya que exponían enunciados de la lengua legitimada por el Estado y destinada a uniformar las prácticas lingüísticas, y señalaban las normas de comportamiento social que debían seguir los futuros ciudadanos. Bello, que participaba activamente desde el plano cultural y jurídico en la organización y consolidación del Estado chileno, no podía dejar de lado, en sus gramáticas escolares, esta dimensión social de los textos. A diferencia de otros autores, que repetían los ejemplos consagrados, Bello atendió muy detenidamente a ellos. Al respecto, Miguel Amunátegui Reyes destaca en el “Prólogo” a la *Gramática Castellana* que el autor “tuvo especial cuidado en acompañar (las lecciones) de numerosos ejemplos, preparados con admirable acierto, no sólo para esclarecer los puntos tratados, sino también para sembrar en el corazón de los educandos sanas ideas de cultura, de moral y de patriotismo”³. El estudio de los ejemplos permite reconocer el entramado ideológico en que se apoyaba la clase dominante chilena, pero también cómo el formato y el modo de lectura que imponen sirven para conformar esa “doctrina” común, y cómo a través de ellos se establece la continuidad entre las viejas instituciones y la escuela. Por otra parte, si atendemos a las relaciones entre texto gramatical y ejemplo, podemos observar, en muchos casos, los acomodamientos dificultosos, e incluso las tensiones, entre la búsqueda de la racionalidad descriptiva y el apelar, en la ilustración, a principios no sujetos a crítica.

1. Introducción

En 1832, Bello, que había llegado a Chile en 1829 luego de su larga etapa londinense⁴, publica en el periódico *El Araucano* con el título de “Gramática Castellana” una serie de observaciones sobre la importancia de que los jóvenes estudien la “lengua patria”. Señala allí que esto no sólo les permite ampliar “el caudal de voces y frases” sino también que constituye “un curso práctico de raciocinio” si se encara con rigor y sencillez atendiendo a la especificidad de cada lengua y proponiendo clasificaciones y terminologías precisas. Además destaca

el interés social de la enseñanza temprana de la gramática ya que estabiliza y mantiene la unidad de la lengua y así facilita los intercambios entre distintos pueblos y edades. En 1834, en el mismo periódico, se publican cinco artículos que serán luego recopilados en sus *Obras Completas* con el nombre general de “Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, dirigidas a los padres de familia, profesores de los colejos y maestros de escuela”, donde se centra en “las impropiedades i defectos” que ha observado en Chile. Con un extenso listado, en el que la crítica al “voseo”⁵ aparece con insistencia, Bello se propone, delimitando el “hábito vicioso” y mostrando el uso correcto, “extirpar” desde la primera edad los atentados a la norma. En 1851 aparece la *Gramática Castellana para el uso de las escuelas* y en 1861 su reformulación con el título de *Compendio de Gramática Castellana escrito para el uso de las escuelas primarias*. Su último texto de gramática escolar, en el cual estuvo trabajando en sus últimos años, *Gramática Castellana*, permaneció inédito hasta 1937, año en el cual es publicado por Miguel Luis Amunátegui Reyes. En estos textos, que constituyen nuestro corpus, retoma las consideraciones expuestas antes acerca de la enseñanza de la lengua, tanto en el aspecto descriptivo como en el prescriptivo. Esta serie de trabajos muestra el sostenido interés de Bello por la enseñanza inicial de la gramática, notable si pensamos que es también, como señala José J. Gómez Ascencio, en una obra reciente⁶, el autor de “la mejor gramática del castellano, nunca escrita”, la *Gramática Castellana destinada al uso de los americanos* de 1847.

En su preocupación constante por la enseñanza, Bello muestra su condición de hombre de la Ilustración para el cual el desarrollo de aquella es una tarea esencial de la sociedad, cuyo compromiso deben asumir el intelectual y el político. Ya Jovellanos, otro ilustrado, español en este caso, autor también él de una gramática destinada a la educación, integrada a su *Curso de Humanidades Castellanas* (1795)⁷, había señalado, en su exilio mallorquí, la importancia de la extensión de la educación a otros sectores que los beneficiados tradicionalmente: “la utilidad de la instrucción, considerada políticamente, no tanto proviene de la suma de conocimientos que un pueblo posee, ni tampoco de la calidad de estos conocimientos, cuanto de su buena distribución. Puede una nación tener algunos, o muchos y muy eminentes sabios, mientras la gran masa de su pueblo yace en la ignorancia”. Y agregaba, resaltando la importancia del conocimiento para el desarrollo económico de la sociedad: “Ya se ve que en tal estado de instrucción

será de poca utilidad, porque siendo ella hasta cierto punto necesaria a todas las clases, los individuos de las que son productivas y más útiles serán ineptos para sus respectivas profesiones, mientras sus sabios compatriotas se levantan a las especulaciones más sublimes. Y así vendrá a suceder que, en medio de una esfera de luz y sabiduría, la agricultura, la industria y la navegación, fuentes de la prosperidad pública, yacerán en las tinieblas de la ignorancia”.⁸

En un artículo anterior⁹ nos habíamos interesado por las opciones teóricas, metodológicas y discursivas que mostraban, en la obra de Bello de 1847, el modelo de gramática nacional propuesto para los nuevos Estados. Destacábamos así la preocupación por consagrar la autonomía de cada lengua, imponer una centralización normativa, atenerse a la superficie gramatical, aceptar la igualdad formal de algunas variedades al mismo tiempo que se marginalizaban otras y determinar los espacios destinados a la polémica excluyendo en un primer momento a la ortografía del cuerpo gramatical. Ahora nos proponemos indagar las características y función de los ejemplos¹⁰ en el modelo de gramática escolar destinado a la consolidación del Estado nacional y a la ampliación del sistema educativo, y necesario para disciplinar a los nuevos sectores de la población que se debían integrar al aparato productivo. Los textos que hemos enumerado al comienzo exponen, en sus distintas versiones, el esfuerzo por atender, como lo hemos señalado antes, a requerimientos pedagógicos, científicos y políticos cuya armonización plantea diversas dificultades que un intelectual excepcional como Bello no ignoraba. Creemos que en los formatos privilegiados, en la relación entre regla y ejemplo, y en la articulación de las series en las que algunos de ellos se agrupan, se pueden observar las respuestas que el gramático da a las exigencias que pesan sobre el texto escolar.

Es importante señalar que el Chile en el que Bello desarrolla su actividad gramatical se caracteriza por una notable estabilidad política, el dominio de “la clase de los propietarios”, como él mismo la designa¹¹, y una prosperidad económica derivada fundamentalmente de la exportación de cereales y del desarrollo de la minería. El triunfo político de los sectores conservadores, caracterizados, en la primera etapa, por la intolerancia religiosa y por la defensa de una propiedad agraria con rasgos feudales, se expresa en gran medida en la Constitución sancionada en 1833, en cuya concepción y redacción posiblemente participó Bello¹². Esta impone el Catolicismo como

religión de Estado, otorga importantes facultades al Poder Ejecutivo, y condiciona la participación política ya que exige electores alfabetizados¹³. La década del 40 dará un impulso notable a la educación, esencial para llevar adelante el proyecto de modernización del Estado. No sólo se crean la Universidad de Chile, cuerpo académico que debía supervisar la educación nacional y cuyo Rector será hasta su muerte Andrés Bello, y la primera Escuela Normal en Hispanoamérica, puesta en marcha por el argentino Domingo Faustino Sarmiento, sino que también se duplica el número de escuelas primarias (en 1842 sólo 10.000 niños estaban escolarizados, en 1861, 43.000) y se elaboran materiales pedagógicos, entre los cuales merece recordarse el *Manual de Historia de Chile* de Vicente Fidel López que expone la representación oficial de Nación Chilena, donde se opera discursivamente la exclusión del indígena.

2. Discurso escolar, religioso y patriótico en los ejemplos gramaticales

En la *Gramática Castellana* de 1847, los ejemplos construidos que ilustran las reglas gramaticales, propios o provenientes de gramáticas anteriores como la de la Real Academia Española (1771) o la de Salvá (1830), se completan con abundantes ejemplos literarios de autores españoles desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII -Garcilaso, Fray Luis de León, Santa Teresa, Cervantes, Góngora, Moratín, Jovellanos, y otros - modelos de una lengua legítima que deben seguir los textos escritos. Pero, en general, han sido adaptados a la norma aceptada: “la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada” (de Hispanoamérica), en términos de Bello. Rufino Cuervo reconoce en sus Notas que “la mayor parte de los ejemplos han sido alterados o aproximados a la lengua actual”, lo que justifica, aunque con reticencias por su posición de filólogo, diciendo: “...reducir a un nivel la lengua de escritores de muchos siglos es falsificación histórica que no puede admitirse; pero también es inadmisibles presentar como modelos, en una obra destinada a enseñar el castellano de hoy, textos que se apartan de él ú ofrecen desaliños ó modos de hablar que con la natural mudanza de las cosas han dejado de ser usados. Colocado en este punto de vista, ha tenido razón el Autor para modificarlos, pero el maestro y el discípulo deben estar sobre aviso para no dar por

efectiva semejante modalidad”¹⁴. Esta manipulación de los ejemplos tiene no sólo una función pedagógica sino que le sirve a Bello para establecer una continuidad entre la tradición literaria española y la norma escrita de los nuevos Estados hispanoamericanos, cuya unidad no debe ser alterada por las variedades dialectales. Por otra parte, la cercanía entre los ejemplos contruidos, en muchos casos presentados como fragmentos de discurso cotidiano, y los ejemplos literarios facilita la construcción imaginaria de esa lengua correcta común.

En las gramáticas escolares, en cambio, el ejemplo escrito se asienta en una oralidad cristalizada: máximas, poesías y canciones infantiles, textos patrióticos, frases repetidas pertenecientes a diferentes géneros religiosos, y fábulas. Incluso cuando muchas de estas últimas provengan de autores del siglo XVIII como Iriarte o Samaniego, no se citan las fuentes y se alude a ellos sólo en un ejemplo gramatical (“Más me gustan las fábulas de Samaniego que las de Iriarte”). Los modelos de habla destinados a la escuela primaria no están, entonces, autorizados por la literatura sino por las otras instituciones que tienen el monopolio del discurso moral, la Iglesia y la familia, algunas de cuyas funciones en el “sujetamiento” de los individuos serán asumidas por el aparato escolar. La continuidad entre unas y otra se asegura por la circulación de los mismos discursos, base de la cual progresivamente se irá diferenciando la escuela por la introducción de la moral cívica, el patriotismo, y los nuevos saberes, fundamentalmente la historia y la geografía.

Los ejemplos muestran también esa continuidad en algunos de los enunciados que proponen (“El valor de las ciencias no consiste en el lucro que ellas proporcionan, *sino* en la elevación que dan al alma”) o en las relaciones que entablan en algunos tramos del texto gramatical. En la “Lección Quinta” del *Compendio*¹⁵, dedicada a las personas gramaticales, Bello señala:

“ Todo lo que no es yo ni tú, nosotros o nosotras, ni vosotros o vosotras ni vos, es TERCERA PERSONA de singular o de plural. Cuando decimos: ‘Dios se compadece de los pecadores’, Dios es tercera persona de singular; y cuando decimos: ‘Los niños no aprenden la lección’, niños es tercera persona de plural.”

“Pero sucede que una persona pasa frecuentemente a otra; así,

el sustantivo Dios pasa a la segunda persona cuando decimos: 'Dios mío, compadécete de mí'; porque compadécete es compadécete tú, y aquí tú es Dios. De la misma manera, si yo dijese: 'Es necesario, niños, que aprendáis la lección', niños sería segunda persona del plural, pues aprendáis es aprendáis vosotros, y vosotros y niños es aquí una misma cosa".

El primer par de ejemplos, gracias al efecto de secuencia derivado de la proximidad de los mismos y de la connotación negativa de “no aprenden”, que hace aceptable la piedad, desencadena una correferencialidad entre “pecadores” y “niños”, donde la “falta” en el ámbito escolar, “no aprender la lección”, se asimila al “pecado” desde la perspectiva religiosa. El espacio escolar y el religioso se articulan a su vez con la familia por el lexema “niños”, connotado afectivamente y utilizado en lugar del posible “alumnos”.

El segundo párrafo, centrado en el vocativo, ubica a cada “niño” en el lugar del culpable, a quien se le suministra la frase ya construida del ruego. El efecto de secuencia permite luego la identificación entre el enunciador del ámbito escolar y el otro Maestro que establece la Norma. Norma religiosa y norma escolar muestran en su entrelazamiento el lugar que ocupa la escuela, nuevo santuario, en la sociedad industrial y cómo, en tanto aparato de Estado combina, como señalaba Althusser¹⁶, represión e ideología. La interpelación final cierra la serie de ejemplos y permite entrever cuál es la “lección” que se debe aprender en la escuela: los nuevos saberes sólo se adquieren en el respeto de las normas primeras que asignan prolijamente los lugares que cada uno puede y debe ocupar.

Este fragmento facilita, además, el reconocimiento del alcance social de esa “oralidad cristalizada” a la que nos habíamos referido. Los ejemplos no sólo exponen enunciados anónimos, institucionalizados, siempre disponibles, sino que suministran también la forma en que la palabra debe ser proferida para ser legítima, señalando cuáles son los actos de habla admitidos y los sujetos autorizados. El orden se construye desde la escuela regulando en el discurso las prácticas y controlando así la amenazadora anarquía.

Pero también es interesante observar el paso de las “personas” a lo que Benveniste designaba como la “no persona” (én Bello, “la tercera”, no ejemplificada con el paradigma pronominal para

diferenciar claramente su estatuto) y de allí a su recuperación en el vocativo: es persona todo aquél que puede ser interpelado o, desde otra perspectiva, la interpelación constituye al individuo en sujeto. La importancia de este gesto se acentúa con la referencia a la personificación como figura, derivada, en este caso, de la posición de vocativo en el sintagma:

“Nótese que en este sentido se llaman personas aun los brutos y las cosas inanimadas: así flores es tercera persona en ‘Las flores de este jardín son muy bellas’, y segunda en

‘Aprended, flores, de mí lo que va de ayer a hoy’ .

Al privilegiar la situación de enunciación como marco para el estudio de las “personas”, se muestra el discurso innovador de Bello y nos permite reconocer una vez más en el entramado de la gramática escolar las exigencias diversas a las que está sometida. Si bien la exposición privilegia en la regla la perspectiva del científico y en la progresión de los conocimientos la del pedagogo, los ejemplos no sólo deben ilustrar sino también deben indicar las conductas esperadas.

La sacralización del discurso escolar, por penetración del discurso religioso, y la instauración de equivalencias entre el conocimiento que se debe adquirir en la institución educativa y el saber suministrado por la Iglesia se muestra, nuevamente, en el encadenamiento de los siguientes ejemplos a propósito de la interrogación y exclamación indirectas, donde los dos primeros plantean puntos ineludibles de la historia y la geografía nacionales y el último, lo que hay que recordar acerca de la gracia divina. Así como este último “recuerdo” hace mejores cristianos, los otros construyen al buen ciudadano:

“La interrogación o exclamación es indirecta cuando forma parte de una oración que sin ella no quedaría completa.”

*‘No recuerdo en qué año fue fundada la ciudad de Santiago’;
‘¿Sabe usted cuál es el mayor de los ríos chilenos?’; ‘Si
tuviéramos presente cuántos beneficios recibimos de Dios a cada
momento, seríamos más diligentes en servirle y menos propensos
a quebrantar su santa ley’ “.*

La diferencia entre la exclamativa final y las interrogativas primeras permite además el reconocimiento de que el Estado nacional chileno - aludido metonímicamente por su capital política y un aspecto económicamente importante de su territorio - es una manifestación de la generosidad del Señor. La Ley, que no debe ser quebrantada, orienta y protege en un mismo movimiento a la Nación y a la escuela.

Sabemos, por otra parte, que esta última ha sido el “santuario” del patriotismo. Para que esta religión laica se constituyera fue necesaria la proyección, sobre la Patria y los héroes, de mecanismos de identificación, representaciones y emociones semejantes a los que se fijaban en los objetos religiosos o provenían de los afectos familiares (otro de los ejemplos es “La patria nos ha dado el ser, nos ampara, nos alimenta, nos defiende; a ella lo debemos todo; debemos pues amarla y servirla”). En este proceso interviene - además de ceremonias, imágenes, monumentos, discursos históricos y conmemorativos - el texto gramatical. Cuando el *Compendio* trata el infinitivo y lo presenta como un sustantivo que tiene régimen verbal, siguiendo rigurosamente la perspectiva funcional que Bello había adoptado para la definición de clases de palabras, el discurso, al mismo tiempo que expone la racionalidad moderna (el mismo criterio para todos los casos), articula en los ejemplos, otra vez, Dios y patria. La arquitectura expositiva nos permite ver cómo la racionalidad propia del Estado es sostenida por la ideología nacional, dependiente a su vez de las representaciones religiosas (Servir a la patria / Servir a Dios):

“El INFINITIVO termina siempre en ar, er o ir, según se ha dicho anteriormente, y hace oficio de sustantivo, sirviendo por consiguiente de sujeto, término, complemento o predicado: de sujeto, como en ‘Servir a Dios es el fin para que el hombre ha sido creado’ ; de término, verbigracia, ‘En amar a Dios y al prójimo se resumen todos los preceptos de la ley divina’ ; de complemento, en ‘Quiero mejorar de salud’; y de predicado, verbigracia, ‘Eso no es servir a la patria, sino traicionar sus intereses’.

Se ve en estos ejemplos que el infinitivo toma la construcción de su verbo, porque, si en lugar de *servir* se pusiera *servicio*, ya no se podría decir *servir a Dios*, sino el *servicio de Dios*”.

El sintagma final con la doble lectura que autoriza (Dios nos sirve/

servimos a Dios) no sólo muestra los límites semánticos de las transformaciones sintácticas sino la dialéctica de la relación con el Señor: servidor y servido existen gracias al vínculo que los constituye como interdependientes. Si atendemos ahora a la relación entre los segmentos que nos habían quedado fuera de la serie: "...amar...al prójimo" y "Quiero *mejorar* de salud", vemos que se articulan desde la máxima "Ama a tu prójimo como a ti mismo" y sus posibles derivaciones: no puedes amar al otro si no te amas, o, si no amas al otro no te amas. Solidaridad y egoísmo, servir y ser servido aseguran, como sabemos, la cohesión social. El discurso gramatical remite así a otro discurso que es el que legitima, en esta etapa inicial de construcción del Estado nacional, su presencia en la escuela. Con el tiempo ya no será necesario y los ejemplos tenderán a encarnar sólo la regla o a apoyar la autoridad literaria. En cuanto a la relación razón/patria, que el texto gramatical anuda entre la regla y el ejemplo, el primero de los términos justifica morir por el segundo. Y el discurso, en este caso, es poético:

*"Que por la patria querida
en una marcial función
arriesgue el hombre la vida
está muy puesto en razón"*

3. Acomodamientos y tensiones entre texto gramatical y ejemplo

Bello, en el año 1832, en uno de sus artículos de *El Araucano*, señalaba el interés pedagógico de la enseñanza de la lengua, más allá de los conocimientos específicos que se puedan adquirir: "Insistimos en que el estudio de la lengua nativa debe ser rigurosamente analítico, no solo porque este es el sendero más llano y breve, o por mejor decir, el único que puede conducirnos al fin propuesto, sino porque siendo este el primer ejercicio de las facultades mentales, aquí es donde más importa darles una dirección acertada". Es decir, que la racionalidad descriptiva (la forma más económica de alcanzar los objetivos) encuentra su fundamento también en el desarrollo de la razón individual.

Pero, en los ejemplos destinados a ilustrar los conceptos, se tiende a conformar, en la gramática escolar, lo que Jovellanos proponía al referirse a las primeras lecturas: "un curso abreviado de *doctrina* natural, civil y moral, acomodado a la capacidad de los niños, para que

al mismo tiempo y paso que aprendiesen las letras se fuesen sus ánimos imbuendo en conocimientos provechosos y se ilustrase su razón con aquellas ideas que son más necesarias para el uso de la vida.” La enseñanza de la lengua tiene, entonces, como lo hemos esbozado antes, ese objetivo más amplio que es unificar la sociedad a través de una ideología común a las diferentes prácticas sociales. El mismo Jovellanos lo destacaba al afirmar: “ Por este método podrían los niños desde muy temprano instruirse en los deberes del hombre civil y el hombre religioso, y recibir en su memoria las semillas de aquellas máximas y de aquellos sentimientos que constituyen la perfección del ser humano y la gloria de las sociedades”.¹⁷

El doble programa pedagógico de este sector de la Ilustración hispánica cuyos integrantes, al mismo tiempo que eran hombres de Estado se adscribían por sus reflexiones teóricas a la Modernidad lingüística - Jovellanos como lúcido reformulador de Condillac, y Bello como autor de la primera gramática española que aplica explícita y consecuentemente la racionalidad moderna a la descripción de la lengua nacional - plantea dificultades de realización. En Bello, el problema reside en cómo articular la defensa de un orden social asentado en una ideología oficial respetuosa del Catolicismo, al servicio de una clase dirigente que pocos cambios había sufrido desde la Colonia, con un saber que se proponía “dar razón” de los hechos del lenguaje como un camino para el desarrollo intelectual de los sectores cada vez más amplios de la población cuya participación se requería en las nuevas actividades económicas. Las gramáticas escolares, a diferencia de la *Gramática Castellana* del 47 donde la diversidad temática y de procedencia de los ejemplos es mayor, nos muestran cómo se intenta resolver la tensión entre saber gramatical y postulados ideológicos en la relación entre ejemplo y regla, en las series que aquéllos integran, y en los ejes temáticos que privilegian.

Un caso interesante en la *Gramática*¹⁸ es cómo presenta Bello el concepto de oración y la ilustración que propone. En el fragmento en el que lo introduce, dialoga y se ubica respecto de distintas tradiciones - la Gramática General y Razonada, el Cartesianismo, la escritura de los místicos - al mismo tiempo que expone su criterio sintáctico en el análisis de las categorías y en la jerarquía de las funciones. Parte del reconocimiento de las proposiciones relativas a partir del pronombre relativo que sirve para “enlazar estrechamente una proposición con otra”. Distingue la principal de la subordinada, y se detiene en la

función (sujeto, término o complemento directo) del relacionante en la proposición, mostrando que es internamente sustantivo a pesar de que modifique como adjetivo al antecedente. Luego señala cómo el juego sintáctico asigna el carácter de principal o subordinada a la proposición y cómo una misma proposición puede pertenecer a dos jerarquías distintas, lo que le permite finalmente presentar la oración como marco de análisis:

“Una misma proposición puede ser principal y subordinada respecto de dos proposiciones distintas: ‘Las aguas que brotan del manantial que vimos en el cerro, son extremadamente puras y saludables’. La proposición ‘que brotan del manantial’ es subordinada respecto de ‘Las aguas son extremadamente puras y saludables’, y principal respecto de ‘que vimos en el cerro’.

La proposición o conjunto de proposiciones que forman sentido completo se llama ORACIÓN. El ejemplo precedente, compuesto de tres proposiciones, es una oración; y lo son también: ‘El alma es inmortal; existo’”.

Para diferenciar el criterio lógico del gramatical y al mismo tiempo centrarse en la sintaxis, necesita retomar la tradición de la Gramática General y su despliegue argumentativo, pero debe dar un paso más e incluir las proposiciones coordinadas¹⁹. Este movimiento lo hace sólo a través del ejemplo, que no comenta ni retoma con otros ejemplos similares en este tramo de la *Gramática*, aunque reaparece, más adelante, en su forma canónica en la parte referida a las “conjunciones” - “Pienso, luego existo” - donde señala, como lo había hecho en su obra del 47, que aquéllas pueden unir proposiciones. En la parte que estamos comentando, excluye la conjunción, pero al presentar un enunciado en el que fácilmente resuena el otro, hace inteligible la yuxtaposición, al mismo tiempo que deja entrever la otra modalidad de oración compuesta. Si bien la definición es semántica (“forman sentido completo”), en el ejemplo propuesto apela a la autonomía sintáctica no sólo por la extrañeza de la yuxtaposición sino también por el peso dado al punto como marca del límite de la oración (pausa sintáctica fuerte), frente al punto y coma que separa las proposiciones.

Nos hemos extendido en el comentario de este fragmento para mostrar la preocupación de Bello por imponer la perspectiva sintáctica en el análisis gramatical, por reconocer la oración en el discurso escrito

y por “dar razón” de los distintos fenómenos que presenta, lo que, a nuestro criterio, permite reconocer su voluntad intelectual rigurosa e innovadora. Pero también lo hacíamos interesados por presentar la relación entre texto y ejemplo, simplificada, entre el discurso científico y el ideológico. Es notable que en el momento en que define la oración, desprendiéndose de la tradición lógica, presente como ejemplo “El alma es inmortal; existo”, donde anula el libre ejercicio del pensamiento imponiendo el dogma. Si bien podemos interpretarlo como una forma de diálogo con Port Royal, por qué exponer su diferencia con un lugar común de la vulgata cartesiana cuando él sigue un desarrollo “racional”, pero también, por qué presuponer el otro enunciado, por qué remitir a él como garantía de su inteligibilidad, mostrando así las dos posiciones antagónicas. Nos parece que es en este juego entre discurso gramatical y ejemplo, y entre lo dicho y lo implicado, donde se puede percibir la tensión a la que nos habíamos referido.

Debemos atender también a la relación que los ejemplos próximos entablan entre sí. En el anterior, “Las aguas que brotan...” podemos reconocer algunas metáforas comunes a los místicos españoles y si bien el ejemplo puede ser leído como una simple ilustración, es posible que sus ecos hayan derivado a la inmortalidad del alma, sobre todo cuando el único texto literario cuya fuente se señala en la *Gramática* es un fragmento de fray Luis de Granada para explicar las “conjunciones continuativas”: “No sólo está obligado el hombre a Dios por el beneficio de la creación, sino por el de la conservación; porque él es el que te hizo y el que te conserva. De manera que tan colgado estás de la mano de Dios, y tan poca parte eres para vivir sin él, como lo fuiste para ser sin él. *Pues* si tanto le debes, porque en un punto te crió, ¡cuánto le deberás porque en tantos te conserva!...” Así, en el despliegue textual en el que norma gramatical y ejemplo se apoyan y diferencian, al mismo tiempo que mantienen su lógica propia, se pueden observar las dificultades que presenta atender a criterios científicos, pedagógicos e ideológicos cuyos desajustes son tan evidentes como inevitables.

4. El formato de los ejemplos: enunciado general y prescripción

El autor de la gramática escolar produce, a partir de su propia

competencia discursiva, el enunciado ejemplificador pero al hacerlo tiene en cuenta, como hemos dicho antes, no sólo la posibilidad de que este ilustre adecuadamente la regla gramatical sino también de que sea ejemplar en el campo social. Este imperativo se manifiesta en la abundancia de ejemplos que constituyen reglas y modelos de conducta moral, cívica o religiosa. En estos casos el gramático recurre a máximas, sentencias, aforismos, refranes, enunciados patrióticos estereotipados, que en su conjunto conforman un entramado cuyo recorte, textura y condensación en torno a ciertos ejes temáticos remiten a la ideología de una clase en un momento histórico.

Muchos de los ejemplos de las gramáticas escolares de Bello adoptan el formato de los géneros citados y, como ellos, son reconocibles como fragmentos de una memoria social que al mismo tiempo construyen. Son enunciados generales, desprendidos del contexto, prescriptivos o de los cuales se deriva fácilmente una norma de acción, y que pueden incluirse en distintas situaciones comunicativas y ser proferidos por distintos hablantes. Incluso, como ocurre habitualmente con los refranes, compiten en un área temática, sobre todo en las referidas a las actitudes psicológicas: “Con nada estamos contentos” y “El corazón del hombre es tal que nada de lo que posee lo satisface”. En general se los acepta como fragmentos de un saber común, sostenido por la voz autorizada del gramático y el peso de la institución escolar, y cuyas marcas enunciativas, estructurales y léxicas funcionan como índices de un género consolidado culturalmente. A la brevedad - no superan el marco de la oración - se agrega, en algunos casos, el uso del presente del Indicativo como tiempo dominante y la modulación binaria con su juego de simetrías y oposiciones léxicas: “Quien te adula, te desprecia”, “El talento sin aplicación no hace tanto como la aplicación sin talento”, “Tales suelen ser los fines cuales han sido los principios”, “La envidia es una pasión innoble, la emulación no lo es”. Otros enunciados, que se acercan más a la máxima, adoptan la modalidad deóntica y el sujeto es la categoría más amplia, “el hombre”, manifestado en un “nosotros” inclusivo (“No debemos fiarnos de personas a quienes no conocemos”) o restringido a una categoría abarcadora de todos los posibles interpelados (“El verdadero cristiano debe mirar como hermanos suyos a todos los hombres”) o acompañado de un apreciativo positivo que favorece los mecanismos de identificación (“El hombre de bien debe cumplir su palabra”).

Algunos enunciados se presentan como exclamaciones referidas a hechos reprobables y de las cuales se desprenden fácilmente normas (“No hay que...”): “¡Cuánto nos hemos dejado alucinar por esperanzas irrealizables!”, “¡Cuántos patriotas hay que no lo son sino en cuanto les conviene serlo!”. En cambio, otros son directamente apelativos y ponen en escena un enunciador autorizado, que formula sus advertencias o prohibiciones: “Ten presente la ley del Señor en cuanto hagas y digas”. La ley también es la norma lingüística tanto escrita como oral y el enunciatario puede ser el maestro o el alumno: “Adviértase al niño que *rasgo* y *atrás* no se escriben con z”, “No digáis *tenimos* ni *jugués*, sino *tenemos* y *juguéis*”. Los ejemplos, en estos últimos casos, no sólo hacen “visible” la regla gramatical (acerca del subjuntivo con valor de imperativo) sino que prescriben el uso en otro esfuerzo por regular las prácticas lingüísticas.

Un sector importante de los ejemplos se centra en la exaltación de las virtudes individuales y del orden público, lo que se acentúa notablemente en la obra póstuma de Bello. En el tramo de la *Gramática*, destinado al infinitivo, por ejemplo, si bien se mantiene el mismo enfoque del *Compendio* en la caracterización de la clase (“es un verdadero sustantivo, pues le vemos desempeñando todas las funciones de tal”), la serie de los ejemplos que ilustran la definición deriva hacia normas de conducta moral, social y relacionadas con la salud. Esta característica, explicable porque es un trabajo de los últimos años, muestra también la consolidación del Estado y un repliegue sobre el comportamiento individual como garantía y sostén del orden público al mismo tiempo que define socialmente los peligros. En el caso al que nos referimos, los ejemplos adoptan más nítidamente el formato de aforismos o sentencias y recorren las distintas etapas de la vida humana:

“Pasar la vida en diversiones y bagatelas no es llenar el destino del hombre sobre la tierra”

“Todos se empeñan en adquirir riquezas y pocos saben emplearlas en beneficio de sí mismos y de la sociedad”

“El comer inmoderadamente no es bueno para la salud”

“Su avanzada edad no era ya propia para aquel continuado trabajar”

“Complacerse el niño en los padecimientos de los animales es señal de mala índole”.

La austeridad, la moderación, el buen uso de los bienes, la honestidad (“Por mucho que te afanes, no conseguirás la felicidad verdadera si no moderas tus deseos y no empleas medios honestos para satisfacerlos”), el rechazo de las frivolidades (“Vivamos con economía, frugalidad y modestia como solían nuestros padres”), y la compasión por los más débiles son algunos de los valores que deben regir la conducta individual. A éstos se agregan el culto al esfuerzo personal (“No es muchas veces la dificultad sino la pereza la que nos desalienta”) y el desprecio a la exaltación de la vanidad (“Es un hombre de muy bellas prendas, aunque a decir verdad tienen un defecto que las destruye, que es su vanidad excesiva”), lo que ilustra también con una de las más conocidas estrofas de un poema anónimo del Barroco Sevillano:

*“Fabio, las esperanzas cortesanas
prisiones son, do el ambicioso muere,
y donde al más astuto nacen canas”.*

Como vemos, aparecen los valores reconocidos, en su etapa de ascenso, por la burguesía y que le permitieron su consolidación como clase. Incluso algunos ejemplos aluden a las prácticas y normas económicas (“No dudéis en prestarme / que fielmente prometo / pagaros con ganancias / por el nombre que tengo”). Pero estos valores, a pesar de su eficacia propia (“Qué o cuán dulces recompensas trae *consigo misma* la virtud”), deben acompañarse, como en la representación de la Roma republicana construida por las revoluciones burguesas, de la regulación jurídica de la vida social (“Es necesaria la obediencia a las leyes porque de ella depende la paz y seguridad de todos”), que es la que genera en última instancia el bienestar: “La seguridad y la libertad son necesarias para el bienestar de los hombres”.

La *Gramática* de alguien que, como Bello, había trabajado intensamente en el *Código Civil* chileno, promulgado en 1855, abunda en referencias a los mecanismos formales que aseguran ese orden jurídico y, en este caso, los ejemplos corresponden a tipos de situaciones (“Buscaban un abogado que los defendiese”, “La causa se

sigue ante el juzgado de primera instancia”, “Los agraviados recurrieron a la justicia”, “Los litigantes apelaron al tribunal de alzada”, “El juez que debía resolver la causa ha sido recusado”). Muchos destacan la conducta que se debe tener respecto de los que lo transgreden (“Diose orden para que se prendiera a los delincuentes y se procedió inmediatamente a ello”, “Se azotó a los delincuentes”, “La piedad que se muestra a los delincuentes, procurando sustraerlos a la justicia, es una piedad mal entendida, porque si no se castigan los delitos ¿qué será de la sociedad?”).

La acción correctiva llega también al ámbito escolar, con su dinámica de premios y castigos, en relación con resultados o comportamientos de los alumnos. El discurso jurídico se entrelaza con el religioso (“Cada uno será premiado o castigado según sus buenas o malas obras”) y sirve de apoyo a la práctica pedagógica dominante. A la pregunta de uno de los ejemplos, “¿Qué yerro cometió el niño?”, responde otro remitiendo a una situación tipo: “El niño cometió un grave error al recitar la lección, por lo cual no quiso el preceptor concederle el premio”.

En la *Gramática* se acentúan además las referencias a los que alteran el orden social, particularmente en las zonas rurales (Un ejemplo del *Compendio* ya señalaba: “Los campos están expuestos al robo y al pillaje”). Jaime Concha, en el artículo citado²⁰, señala que “el orden terrateniente burgués” en la época en la que Bello desarrolló su actividad se enfrenta, entre otros adversarios, al bandidaje rural que cuestiona las condiciones de propiedad de la tierra, y a los araucanos que dificultan la expansión de la frontera agrícola. Uno y otro fantasma aparecen en los ejemplos gramaticales: “Se cometieron frecuentes salteos y asesinatos en el camino. Lo que produjo grande alarma en las poblaciones circunvecinas”, “Se dice que se han levantado los indios; bien puede ello ser cierto, pero yo no le daré crédito mientras no lo digan personas fidedignas”. Estas amenazas, provocadas por exclusiones y por el ejercicio de la violencia cuyo monopolio ejercía ya el Estado chileno, serán neutralizadas sólo algunas décadas más tarde, lo que explica que Bello proponga como ejemplo: “En medio de tantos peligros, imploremos sobre nuestra patria la protección del Dios de las misericordias”.

El orden jurídico se asienta en las instituciones políticas que, si bien son imperfectas (“¿Están por ventura acordes las opiniones sobre

cuál sea la más perfecta forma de gobierno?”), constituyen una constante de las sociedades históricas (“Los hombres han vivido en sociedad y bajo gobiernos desde los más antiguos tiempos”). En Chile, la Constitución de 1833, que asegura la estabilidad del sistema, se define como republicana y fuertemente presidencialista. Estas orientaciones fundamentales son presentadas en los ejemplos que, apoyados en un saber indiscutible como el de la gramática, refuerzan el enunciado de la Ley fundamental: “El gobierno de Chile es republicano”, “El presidente nombra a los intendentes y gobernadores”. Otros ejemplos destacan, además, la importancia del ejecutivo en las distintas actividades de control del Estado: “El gobierno exhortó a los intendentes y gobernadores que vigilasen en reprimir el contrabando”.

Los ejemplos citados describen y prescriben al mismo tiempo el funcionamiento social. Orden jurídico y orden político, por otra parte, se sustentan, como hemos visto, en las virtudes cívicas de una clase cuya estabilidad le permite consolidar el Estado. La escuela hace aceptable ese orden y, además, lo reproduce en un doble sentido: porque construye ideológicamente a los futuros ciudadanos que van a constituir el contingente de funcionarios o a desempeñarse en actividades productivas que requieran cierta formación básica, y porque en su espacio reproduce las formas de imposición social con su sistema de premios y castigos, de jerarquías y sometimientos. Muchos de los ejemplos de las gramáticas escolares adoptan el formato de enunciados generales de los cuales se derivan normas de conducta. Pero incluso aquellos que sólo parecen describir situaciones generan el mismo efecto no sólo por la relación que establecen con la regla gramatical sino por el entramado normativo en el que se insertan y por su remisión al universo institucional.

5. Los ejemplos y la memoria social

Los ejemplos provenientes de fábulas son comunes a la mayoría de las gramáticas escolares, particularmente del siglo XIX, no sólo por su carácter ejemplar sino porque, en tanto conocidas, permiten a los lectores a partir de un fragmento recordar el resto. Funcionan así como actualizadores de la memoria, de lo ya sabido, y al hacerlo facilitan una contextualización del ejemplo distinta de la que suministra la regla. Pero también muestran cómo deben ser leídos muchos de ellos: como

partes de una totalidad ya conocida. El sujeto debe recuperar esa unidad a partir del ejercicio de la memoria. Los esquemas narrativos almacenados, los guiones y comportamientos habituales, los diversos lugares comunes, los estereotipos sociales y máximas ideológicas le permiten construir el sentido a partir de los fragmentos que los ejemplos le proveen. Las fábulas son así, además de ejemplos, modelos de la lectura de estos. Con su ficcionalidad regulada y limitada por la norma en que deben derivar muestran, también, la dependencia constitutiva de todo ejemplo, su imposible gratuidad.

Algunas series de ejemplos pueden ser leídas como secuencias narrativas, donde la proximidad de los enunciados se refuerza por el juego de los tiempos verbales que, a la vez que les asignan unidad, las separan del entorno gramatical:

“Se llama CONSTRUCCIÓN ACTIVA aquella en que el verbo lleva complemento acusativo, verbigracia, ‘Yo ví el eclipse de sol’, ‘Oíamos el ruido de las olas’, ‘El viento sacudía los árboles’.

Si el acusativo es reflejo, la construcción se llama REFLEJA, verbigracia, *‘Luego que me levanté, me vestí’*”.

En algunos casos el efecto de secuencia se refuerza por la relación de causalidad que el lector establece entre ejemplos sucesivos: “‘El mar *se embraveció*’(y)‘La tierra *se estremeció*’ (con) ‘La consternación *se difundió* por la ciudad’”, donde parece dibujarse la amenaza del terremoto. .

Los ejemplos pueden construir también una escena dialogada, como en este fragmento donde se advierte de los peligros que acechan, tanto más terribles cuanto más indefinidos son. El temor, recurso habitual de disciplinamiento en las instituciones religiosas pasa al ámbito escolar también a través de los ejemplos gramaticales:

“El RÉGIMEN de una palabra consiste en ser seguida precisamente de ciertas palabras o frases en circunstancias dadas.

Por ejemplo, el verbo pensar pide necesariamente, o complemento directo, o complemento formado con la preposición en: ‘¿Qué piensas?’, ‘¿En qué estás pensando?’, ‘Pienso que estas cosas no pararán en bien’, ‘Pienso en los peligros de que estamos amenazados’ ”.

En otros casos remiten a modelos de comportamientos sociales, como en el ejemplo siguiente en el que el “yo” perteneciente a la “clase de los propietarios” realiza actos distintos según la categoría social del destinatario:

“Antes de un nombre apelativo de persona determinada, se requiere generalmente la preposición, como en : ‘Yo saludé al gobernador’, ‘yo llamé a mi criado’; pero si la persona es indeterminada, generalmente se omite, como en ‘Se mando llamar un facultativo’ ”.

Más que la presencia/ausencia de preposición contrasta la primera persona enfática, en los actos de habla que definen la clase, con el desplazamiento hacia lo impersonal del último ejemplo, que por su ubicación en la serie y el factitivo se lee como una enálage generadora del efecto de distancia social.

La serie de ejemplos puede, también, permitir al lector derivar una norma de conducta política:

“A las interjecciones se suelen agregar palabras o frases que significan la causa u objeto del afecto que con ellas se expresa: ‘¡Ay de tí!’, ‘¡Oh ambición funesta, que tantas calamidades derramas sobre la tierra!’, ‘¡Ojalá que las desgracias de tantos pueblos nos sirvan de lección y escarmiento’

*‘Presa en estrecho lazo
la codorniz sencilla,
daba quejas al aire
ya tarde arrepentida:
-¡ Ay de mí!, miserable,*

*infeliz avecilla,
que antes cantaba libre
y ya lloro cautiva”*

“¡Ay de tí!” y “¡Ay de mí!” dan unidad, en su réplica, a la serie, reforzada por la relación entre “pueblo” y “codorniz sencilla” apoyada en el ideologema “sencillez del pueblo”. La ambición genera desgracias en la vida social y es causa de la pérdida de la libertad. Esta lectura ancla en los lugares comunes políticos de la etapa de construcción de los Estados nacionales hispanoamericanos y, en el caso chileno, del sistema establecido por Diego Portales: el rechazo a la anarquía, la descalificación moral de todo ataque al orden constituido, la relación entre libertad y control (de las pasiones), dictadura y ambición (desenfrenada). La interjección, “mera exclamación que expresa regularmente un movimiento apasionado, un afecto del alma”(Gr), parece ser uno de los lugares de los textos escolares de Bello apropiados para las emociones políticas. Notablemente, los ejemplos anteriores del *Compendio* se continúan en los nuevos ejemplos de la *Gramática*: “¡Ah bárbaro! ¡Oh abominable traición! ¡Ay, desgraciados, que os dejáis descarriar por desordenadas pasiones! ¡Ojalá que conozcáis vuestro error, antes que os sea imposible el remediarlo!”. Y a la serie sigue un breve párrafo en el que el ejemplo nos suministra la clave interpretativa:

“Los nombres que después de una interjección (expresa o tácita, frecuentemente oh) designan la segunda persona, se dicen estar en vocativo: “¡Oh pueblos, la libertad no puede existir sin el orden!”

El orden como garantía de la estabilidad de una clase en el poder exige no sólo el disciplinamiento de las conductas sino su aceptación ideológica, para lo cual, como lo habíamos señalado, las identificaciones emocionales tempranas son decisivas. La escuela primaria contruye en los sujetos el modelo político, y en esa tarea colabora el texto gramatical presentando ejemplos fácilmente memorizables, fragmentos de lengua cuya legitimidad refuerza la de las representaciones ideológicas. La expansión de la escolaridad primaria es una necesidad de la sociedad industrial y a ella se aplican con entusiasmo tanto Bello como otros ilustrados, pero para evitar el ejercicio descontrolado de la inteligencia deben suministrar al mismo

tiempo los mecanismos que aseguran la cohesión en una sociedad claramente jerarquizada.

En esto también participan los enunciados correspondientes a los otros saberes que ingresan en la escuela, fundamentalmente los referidos a la Historia y a la Geografía. En cuanto al primer campo, son pocos los hechos memorables de la Historia que pasan al texto gramatical pero constituyen una guía de lectura del pasado en el marco de la institución pedagógica y, en algunos casos, un llamado de atención, un guiño hacia el presente:

“Los israelitas pasaron el Jordán a pie”.

“Bruto y Casio asesinaron a Julio César”.

“Los romanos, adquirido el imperio del mundo, se libraron a todos los vicios”.

“Cuando las clases inferiores empezaron a emanciparse de la tiranía de los grandes señores, fue en tiempo de las Cruzadas”.

“Los españoles, primera nación europea que pisó el continente americano”:

“La animosa Carlota fue conducida a la guillotina y barbaramente degollada, lo que produjo una impresión general de horror en los espectadores”.

“Las colonias se levantaron contra la metrópoli”.

Los enunciados históricos señalan los puntos ineludibles del programa escolar correspondientes a la Antigüedad, la Edad Media y la Edad Moderna, pero también advierten sobre los peligros de la violencia política. El carácter ejemplar de la Historia, su relación con el presente se muestra en el “degollada” del enunciado sobre Carlota, donde el término empleado, anómalo por su localismo, se ancla en las prácticas “bárbaras” de la América hispánica. Por otra parte, la falta de referencias a la historia nacional puede deberse a que todavía no están consolidados los lugares ideológicos que conformarán la memoria del Estado y, por lo tanto, no pueden adquirir el estatus de ejemplos .

Respecto de la Geografía, los enunciados integran dos grupos, uno

referido a las fuentes de riqueza del territorio nacional y el otro, al cosmos. Los ejemplos acerca del territorio, descrito como ese “país rico en metales preciosos, celebrado por su benigno clima y por la abundancia de todo lo necesario para su desarrollo”, se refieren fundamentalmente a las posibilidades de la navegación (“Los grandes ríos de Chile corren de la Cordillera hacia el mar”) y la importancia de la ubicación de las ciudades cerca de esas vías (“Las heredades a orillas del río”).

Los otros son más numerosos y en esto puede verse, tal vez, el interés por el despliegue del discurso científico, por las “luces” del conocimiento, en los campos no problemáticos políticamente. Pero también como una forma de equilibrar con un cielo el otro:

“El vulgo cree que es el sol el que se mueve alrededor de la tierra; pero no hay tal”.

“¿Cuántos satélites tiene la tierra? Uno sólo”.

“La tierra se mueve alrededor del sol, de que se deduce que es un planeta como Venus, Marte, Júpiter y Saturno”.

“Persuádense difícilmente los hombres de que la tierra se mueve y no el sol”.

“Las estrellas son otros tantos soles derramados a distancias inmensas en el espacio; las que, a la manera de nuestro sol, dan calor y vida a diferentes familias de planetas”.

“El que la luna tenga habitantes no parece probable”.

“Cuánto será lo que dista de nosotros la más cercana de las estrellas fijas es una cosa que espanta a la imaginación”.

“No debemos ni conjeturar qué especies de habitantes haya en ese número portentoso de mundos que pueblan el espacio, ni si tienen inteligencia ni sentidos semejantes a los de la raza humana”.

El último de los ejemplos, al exponer y negar el enunciado afirmativo, muestra, también él, en su juego polifónico, las exigencias contradictorias a las que se ve sometido el texto.

6. Conclusión

Para Bello, la enseñanza de la gramática en la escuela primaria no sólo tiene como función introducir las nociones que el niño no haya adquirido “medianamente oyendo hablar y hablando” sino también desarrollar sus capacidades intelectuales a través de una reflexión “racional” que de la manera más simple y utilizando un criterio uniforme analice los fenómenos lingüísticos. Para ello es necesario adoptar una perspectiva netamente gramatical separando palabra y cosa, y no remitiendo al mundo para explicar categorías y relaciones. Sin embargo, para hacer comprensibles las reglas, estas deben “encarnarse” en enunciados concretos, y para que la relación entre regla y ejemplo resulte clara, para que este sea una ilustración de aquella, se debe recurrir a una ocurrencia tipo, breve, suficientemente generalizadora y desprendida de toda situación particular ajena al texto gramatical. Los enunciados de estas características adoptan fácilmente el formato de sentencias, máximas, proverbios, es decir, de esos géneros que exponen un saber compartido y aceptado, del cual se pueden derivar normas de acción práctica. La presencia, como ejemplos, de enunciados breves, en presente, fuera de situación, en un texto sensible a la regla - entendida tanto como regularidad que como norma- estimula que sean leídos como los géneros citados y que, además de modelos de lengua, se constituyan en modelos de comportamiento social. Este efecto se acentúa, además, por la recurrencia de los mismos ejes temáticos y de los mismos ámbitos institucionales de referencia. Ahora bien, el saber en el que se apoyan, el universo discursivo del que son extraídos, el espacio de memoria que les otorga sentido, es fundamentalmente el entramado ideológico al que responde la clase dominante chilena durante las primeras décadas del sistema instaurado por Portales. La gramática escolar interviene, gracias a los ejemplos, en la reproducción de la ideología no sólo por lo que dicen en un formato fácilmente memorizable sino también porque su fragmentarismo apela a esa forma peculiar de memoria que constituye el “sentido común” o a otras formas estereotipadas de percepción del universo social, reforzándolas. Principios religiosos, políticos, jurídicos, morales alternan con enunciados pertenecientes a los saberes escolares y operan una mutua legitimación asegurando la continuidad entre la escuela y las otras instituciones.

Esa continuidad se expresa también, en algunos casos, en espacios más acotados del texto gramatical donde una serie de ejemplos ilustran

una regla. No obstante, anomalías o fisuras muestran, en ciertos momentos, la tensión entre pensamiento gramatical e ideología o, en otros términos, las dificultades para un ilustrado de compatibilizar en su escritura la vocación por transmitir un saber autónomo y “racional” y la necesidad política de aceptar el orden establecido y poner límites a una perspectiva crítica.

Muchas de las observaciones que hemos podido hacer a propósito de las gramáticas escolares de Andrés Bello pueden extenderse a otras, pero lo excepcional de este corpus reside no sólo en que el autor es el gramático más notable del siglo XIX en el ámbito hispánico sino también en que es el resultado de un esfuerzo sostenido por actuar en el campo educativo a través de textos que si bien se proponen, en la línea de la Ilustración, enseñar a pensar y extender los conocimientos a sectores cada vez más amplios de la población, deben disciplinar sujetos y prácticas. Bello como intelectual y como hombre de Estado era sensible a ambos requerimientos

Notas

¹ Un ejemplo de esto lo constituyen las *Lecciones de Gramática Castellana* de Marcos Sastre, Buenos Aires, Ivaldi y Checchi editores, 1900, cuya primera edición es de comienzos de la década del 50, del siglo pasado.

² Chervel, André, *Histoire de la grammaire scolaire*, París, Payot, 1977.

³ *Obras Completas de Andrés Bello*, Vol V, Ministerio de Educación, Caracas, 1951, pág. 316. Es la edición que seguimos en este artículo y a la cual remiten las citas y los ejemplos, salvo que indiquemos expresamente otra fuente.

⁴ En Londres, Bello publicó en 1823, en la *Biblioteca Americana*, junto con J. García del Río “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”, y en 1827, en *El Repertorio Americano*, “Ortografía Castellana”, (editados en *Obras Completas de Andrés Bello*, citadas en la nota anterior). En ambos artículos se manifiesta ya su interés, común a muchos “ilustrados”, por la modernización y la democratización de la enseñanza, para lo cual consideraba necesaria la simplificación de la ortografía. Para un análisis de los alcances de esta propuesta, ver Narvaja de Arnoux, Elvira, “La reforma ortográfica chilena”, en *Escritura y Oralidad*, Buenos Aires, Ed. Cursos Universitarios, 1992, y Fisher, Soffa, “De exilio en exilio. Imágenes de la lengua y del pensamiento en América Latina durante el siglo XIX”, *Litterature d’America*, Bulzoni Editore, Università de Roma “La Sapienza”, 1997.

⁵ Es el empleo de “vos” en lugar de “tú” con las formas verbales de la segunda persona singular o formas derivadas del plural “vosotros”.

⁶ Gómez Asencio, José J., *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1981.

⁷ Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Obras*, Madrid, Mellado, 1845, T. II.

⁸ Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Memoria sobre educación pública o sea Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, en la edición de las *Obras escogidas* de “Clásicos castellanos”. Madrid, Espasa-Calpe, 1966.

⁹ Narvaja de Arnoux, Elvira, “Gramática nacional y pensamiento ilustrado, las huellas de una travesía intelectual”, *Litterature d'America*, Bulzoni Editore, Università di Roma “La Sapienza”, 1997.

¹⁰ Acerca del ejemplo gramatical ver: Fisher, Sophie “L'exemple des exemples, à propos d'objets linguistiques”, *Versus*, 70-71, 1995, “Examples”, Ed: C. Caffi y K. Hölker; y “L'exemple est-il l'objet de la linguistique”, *MEFRIM*, 1995. Christiane Marchello-Nizia y Geneviève Petiot, “Les exemples dans le discours grammatical”, *Formation de discours pédagogiques, Langages*, 45, 1977. Sobre el ejemplo en el discurso lexicográfico: Rey, Alain, “Du discours au discours par l'usage: pour une problématique de l'exemple”, *L'exemple das le dictionnaire de langue, Langue Française*, 1995.

¹¹ Mario Góngora (*Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1986) cita una carta de Andrés Bello a un amigo venezolano en la que hablaba de una “clase de los propietarios”, que dirige el país, para suerte de éste”

¹² Cf. Jaime Concha, “Bello y su gestión superestructural en Chile”, *Revista de Crítica literaria latinoamericana*, Año XXII, N° 43-44, Lima-Berkeley, 1996.

¹³ Cf. Marie-Noëlle Sarget, “La formation de l'identité nationale chilienne au XIXe siècle”, *Communications*, 45, 1987.

¹⁴ La edición utilizada de la *Gramática Castellana destinada al uso de los americanos*, de Andrés Bello, de cuyas “Notas” extraemos la cita, es la de París, Andrés Blot, Editor, 1928.

¹⁵ *Compendio de Gramática Castellana, escrito para el uso de las escuelas primarias*. La edición consultada es la de las *Obras Completas*, ver nota n° 3.

¹⁶ Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Fichas 34, Ediciones Nueva Visión. Los conceptos de “sujetamiento” e “interpelación” elaborados desde esta perspectiva teórica son particularmente apropiados para el estudio de la institución escolar. Ver también de Michel Pêcheux y Catherine Fuchs, “Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours”, *Langages*, 37, 1975.

¹⁷Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Memoria sobre educación pública...* (Ver nota 8)

¹⁸ Con *Gramática* nos referimos, en este artículo, a los manuscritos de Bello, publicados recién en 1937, con el nombre de "Gramática Castellana" y no a la *Gramática Castellana destinada al uso de los americanos* de 1847. La edición consultada es también la de las *Obras* (ver nota 3).

¹⁹ Sobre la aparición de la noción de oración compuesta, ver J:J: Gómez Asencio, "Naissance et développement de la notion de phrase composée dans les grammaires espagnoles (1771-1851), *Histoire, Épistémologie, Langage*, tomo 9, fascículo II, 1987.

²⁰ Ver la referencia en nota 10.

