

WENDY AYRES-BENNETT & HELENA SANSON (EDS.).
Women in the History of Linguistics.
Oxford, Oxford University Press, 2020, 648 páginas
ISBN: 978-0-19-875495-4

1. ACERCA DEL VOLUMEN

Women in the History of Linguistics, volumen coordinado por Wendy Ayres-Bennett y Helena Sanson (University of Cambridge), se ha centrado en investigar el papel histórico desempeñado por las mujeres en el campo de la lingüística en algunas zonas del mundo. Fuera de una notable introducción en donde se establece la epistemología subyacente del texto (abrir la investigación a espacios domésticos y no institucionalizados), el libro presenta diecinueve capítulos¹. Si bien el volumen superó el panorama eurocéntrico y occidentalizante (destaco en ello los estudios de tradiciones como India, el mundo árabe y China, entre otras), el volumen no incluyó el aporte de las mujeres en las lenguas aborígenes habladas en Hispanoamérica, tampoco las variedades de español y portugués americano. Lo mismo respecto a variedades no dominantes de lenguas pluricéntricas (fuera del inglés); lo mismo con las lenguas regionales europeas (como el catalán, sardo o el occitano, por solo dar algunos ejemplos) o con las lenguas eslavas (fuera del ruso) o con lenguas no indoeuropeas relevantes, como las lenguas ugrofinesas o altaicas. Esta ausencia invita a iniciar un trabajo de investigación historiográfico que vaya llenando estos vacíos. Si bien el alcance cronológico tiende a partir con los primeros intentos de estandarización de las lenguas nacionales en Europa (siglo XV), hasta que la lingüística como disciplina se institucionalizó (Segunda Guerra Mundial), se presentan las tradiciones griegas o latinas, fundamentales para las lenguas modernas occidentales. A su vez, civilizaciones con tradiciones filológicas antiguas, como China o India, se refieren a temporalidades anteriores. Por una cuestión de espacio, más que nada, he decidido presentar una temática, como un botón de muestra de todo lo que puede aportar un texto como este y su metodología. Para ello me he centrado en la adquisición del lenguaje y el papel

¹ 1. “Visible and invisible women in ancient linguistic culture” (Anneli Luhtala); 2. “Women and language codification in Italy: Marginalized voices, forgotten contributions” (Helena Sanson); 3. “Women as authors, audience, and authorities in the French tradition” (Wendy Ayres-Bennett); 4. “The contribution of women to the Spanish linguistic tradition: four centuries of surviving words” (María Luisa Calero Vaquera); 5. “The female contribution to language studies in Portugal” (Sónia Coelho, Susana Fontes y Rolf Kemmler); 6. “Women and the elaboration of a Russian language norm” (Sylvie Archaimbault); 7. “Women in the history of German language studies. ‘That subtle influence for which women are best suited?’” (Nicola McLelland); 8. “The extraordinary and changing role of women in Dutch language history” (Marijke van der Wal y Jan Noordegraaf); 9. “Obstacles and opportunities for women linguists in Scandinavia” (Tove Bull, Carol Henriksen y Toril Swan); 10. “British women’s roles in the standardization and study of English” (Carol Percy); 11. “The female quest for the Celtic tongues of Ireland, Scotland, and Wales” (Bernhard Maier); 12. “Early American women’s participation in language scholarship” (Margaret Thomas); 13. “Women’s contributions to early American Indian Linguistics” (Raina Heaton, Eve Koller y Lyle Campbell); 14. “Language studies by women in Australia. ‘A well-stored sewing basket’” (Jane Simpson); 15. “The history of the regulation and exploitation of women’s speech and writing in Japan” (Momoko Nakamura); 16. “Women and language in imperial China. ‘Womenly words’ (婦言)” (Mariasaria Gianninoto); 17. “Women and language in the early Indian tradition” (Laurie L. Patton); 18. “Women and the codification and stabilization of the Arabic language” (Fátima Sadiqi); 19. “European women and the description and teaching of African languages” (Helma Pasch).

de las mujeres en este, bajo el cual tributan los diecinueve capítulos que componen el volumen.

2. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y EL PAPEL DE LAS MUJERES EN ESTE: UN PANORAMA

a) *Desde la Antigüedad hasta la Baja Edad Media.* Desde épocas antiguas, se ha destacado el papel de las mujeres, en tanto madres y nodrizas, en su influencia en la transmisión del lenguaje. Como sea, este papel se limitaba al contexto doméstico y la crianza de los niños en un primer momento. A partir del primer siglo en nuestra era, empiezan a aparecer indicios de mujeres maestras de letras en el mundo griego. Por ejemplo, en los papiros del Egipto grecorromano se mencionan a mujeres con el título “dama maestra” o sus formas abreviadas. Por ejemplo, un monumento funerario helenístico (la *Tumba del Columpio*) muestra una representación visual de una maestra enseñando a una alumna. En Roma, hacia el siglo III a.n.e., se reconoció el papel de las mujeres en la educación de los niños en el hogar, y se enfatizó la influencia positiva que podían ejercer en las habilidades lingüísticas de sus hijos (Luhtala). En China fue crucial el papel de las mujeres en la educación y transmisión de la alfabetización a sus hijos e hijas desde las dinastías Han (206 a.n.e.-220) y Qing (1644-1912). En efecto, las mujeres de las clases altas desempeñaron un papel crucial en la educación de sus hijos a través de una tradición conocida como *jiaxue* (aprendizaje familiar). Las madres educadas supervisaban la adquisición de la “alfabetización clásica”, que implicaba la memorización de caracteres y palabras para leer los clásicos y aprobar exámenes de composición literaria. También se conocen obras didácticas compuestas por mujeres, diseñadas específicamente para la educación femenina. Estas obras reconocían que la educación de las mujeres debía ser diferente en contenido y propósito según la tradición confuciana (Gianninoto). En la tradición árabe, el papel de las mujeres en la transmisión de los Hadices ha sido ampliamente documentado por eruditos como Imam Al-Bukhārī y Muslimibnal-Hajjāj, entre otros. Justamente, hay cientos de narradoras y oradoras, incluso entre el círculo cercano de Mahoma. En esta labor, las mujeres transmisoras de Hadices desempeñaron un papel fundamental en la producción de conocimiento religioso. Las mujeres registraban las palabras del Profeta y los versículos coránicos relacionados con él, contribuyendo tanto a los preceptos religiosos como a la preservación del legado lingüístico normativo. Un ejemplo emblemático es el de la más joven y querida de las mujeres de Mahoma, ‘Ā’isha (613/14–678). A ella se le atribuye ser la fuente principal de ochenta y tres tradiciones relacionadas con el Profeta. Ella proporcionó alrededor del 60% de todos los Hadices narrados por las compañeras y una cuarta parte de las leyes de la sharī’a se basa en sus tradiciones. Su cercanía con Mahoma y sus conocimientos en poesía, medicina y astronomía ayudaron a que su trabajo único y fundamental. Su papel fue vital en la codificación del lenguaje del fiqh (jurisprudencia islámica), donde sus juicios legales (fatwās) durante los califatos Rāshidūn influyeron en la gramática y vocabulario precisos requeridos en estas declaraciones legales. Además, ‘Ā’isha enseñó árabe a parte de su familia y a distinguidos juristas masculinos. Al-Tirmidhī, uno de los compiladores de Hadices, también menciona que en caso de dificultades en Hadices, recurrían a ‘Ā’isha para obtener aclaraciones y soluciones. Sin embargo,

a mediados del siglo VIII, la participación de las mujeres en la narración de Hadices comenzó a disminuir debido a factores como la profesionalización de la transmisión, entre otros. En rigor, la relación entre el árabe y las fuentes primarias del islam, como el *Corán* mismo o los dichos y acciones de Mahoma (el Hadiz), implicaba transmitir la estructura gramatical, lexicográfica y fonológica del árabe de generación en generación a través de la enseñanza de la lengua árabe. En ese contexto las mujeres no solo enseñaban el árabe, sino que también otorgaban *ijāzas* (licencias académicas) a eruditos famosos como Al-Suyūṭī, Al-Sakhāwī y Al-‘Asqalānī. Otras mujeres destacadas en ello fueron Khayra bint Abī Hadrād (siglo VII) y ‘Āliya bint al-Tayyib, erudita del siglo X, quien enseñó en la mesquita de Fez. En los siglos XI y XII, Karīma bint Ahmad al-Marwaziyya (¿?-1070) era de tan reconocida fama que algunos maestros enviaban a sus estudiantes con ella. Shuhda al-Kātiba (1089-1178), enseñó Hadīth y otras materias a multitudes de estudiantes en la universidad de Bagdad (Sadiqi).

b) *El Iluminismo y los albores*. No es hasta la Ilustración en Europa que el papel de las mujeres como educadoras se extendió más allá del hogar, siendo vistas como formadoras de futuros ciudadanos y educadoras. En el caso de Inglaterra, a medida que el inglés aumentaba en rango y estatus, la autoridad de las mujeres como maestras de alfabetización y lenguaje también creció. Tal es el caso de Jane Johnson (1706-1759), quien creó tarjetas didácticas manuscritas que evidenciaban un profundo conocimiento del lenguaje y su aplicación. Estas tarjetas reflejaban patrones lingüísticos y se usaban en la práctica de la conversación doméstica. Anna Laetitia Barbauld (1743-1825), poeta y educadora, introdujo innovaciones en la educación infantil: en sus libros para niños se caracterizaban por una letra de gran tamaño en una buena calidad de papel. Sus textos abogaban por el uso de la conversación y la investigación sensorial en el proceso de alfabetización. Barbauld, a su vez, abogó por calificar la dificultad de la prosa por edad y desvinculó la instrucción literaria de la religiosa. La educación de los niños pequeños también se vio influida por otras autoras como Lady Ellenor Fenn (1744-1813), quien redactó libros adecuados para la edad y el sexo (Percy). Las mujeres creadoras de metodologías de enseñanza también se encuentran en España, como en el caso de la monja María Inés Rivera (1790–1861), quien desarrolló un método educativo propio para enseñar a las niñas las primeras letras y gramática (Calero Vaquera).

c) *El XIX y la alfabetización*. Ya en el siglo XIX, en Inglaterra, los autores de libros de texto se enfocaban en la conversación familiar como un método de enseñanza. En esto, las eruditas y divulgadoras Jane Marcet (1769-1858) y Julia Corner (1798–1875) fueron revolucionarias. Por ejemplo, Marcet defendió la conversación como una forma en que las autoras podían abordar temas difíciles (como química, política o filosofía). Fuera de las conversaciones, Marcet es conocida por obras como *Mary’s Grammar* (1835), *Game of Grammar* (1842) y *Willy’s Grammar* (1845). Corner, también maestra, contribuyó con éxito a este enfoque mediante su obra más vendida *Play Grammar, or, the Elements of Grammar, Explained in Easy Games* (1848). A su vez, se destaca la relevancia de la etimología en el aprendizaje. Por ejemplo, la ya mencionada Jane Marcet y sus *Conversaciones sobre la lengua* (1844) y Fanny Elizabeth Bunnett (1831-1875), conocida traductora, quien publicó anónimamente en 1856 *Etymology Made Easy*. Ambas en sus obras presentan a las madres como guardianas de las distinciones culturales y léxicas. Por ejemplo, la madre en la obra

de Bunnett enseña a sus hijos los significados de las palabras (Percy). En Italia, pedagogos enfatizaron la importancia de la figura materna en la educación lingüística de los niños en el manejo del italiano. La idea de la “madre educadora” ya había surgido en el siglo XVIII, pero ahora se desarrolló completamente, permitiendo a las mujeres desempeñar un papel central. Pedagogas como Francesca Buzzi-Bonfichi (y su *Vantaggi della donna istruita*, de 1841) alentaron a las mujeres a promover el italiano estándar y a educar a sus hijos en esta variedad. Destaco a Sofia Cavazzutti con su *Manualetto di nomenclatura romagnola-italiana dei lavori femminili in forma di quadri sinottici* (1880), diseñado para escuelas y familias e incluía tablas sinópticas. A su vez, se desarrolló una producción específica de textos para la adquisición del italiano dirigida a las alumnas. Estos textos incluían lecturas, diálogos, cuentos y otras formas literarias. Estos textos no solo enseñaban el idioma, sino que también inculcaban valores morales y patrióticos, con el propósito de formar futuras amas de casa, madres y ciudadanas responsables. Dos autoras de este tipo textual son Ida Baccini (1850–1911) y Gina Sobrero (1863-1912). Es en este contexto en donde surge la figura de la maestra normalista, fundamental en la difusión del italiano. En los años posteriores a la unificación de Italia, revistas y publicaciones periódicas dirigidas a madres y maestras contribuyeron a difundir y mejorar el conocimiento del italiano. Algunas revistas publicaron artículos sobre educación lingüística para madres y maestros, y algunos periódicos publicaron estudios sobre la lengua italiana para ayudar en la enseñanza y aprendizaje (Sansón). En el caso de Francia, la situación fue similar, con autoras de manuales de enseñanza y aprendizaje como Stéphanie de Warchouf (1806, con solo 15 años), Mlle Vauvilliers (1813), Mme Roulleaux (1833), Sophie Serreau (1840) o Virginie Mauvais (1832, 1834, 1842), entre otras. Estos manuales estaban dirigidos a diversos públicos, desde madres hasta internados de niñas, y abarcaban desde conceptos básicos hasta temas avanzados. Las obras también abordaban la dificultad y la aridez de aprender gramática y ofrecían soluciones como el uso de ejemplos de autores destacados, el uso de canciones populares y la presentación de conversaciones informales (Ayres-Bennett). En el caso de los países escandinavos, en 1859 el Estado sueco ofreció cursos en Estocolmo para educar a maestras y en 1861 se fundó el Högre Lärarinneseminarium, una institución para la formación de maestras. A su vez, en 1860, se estableció la primera institución formal de formación docente en Dinamarca, permitiendo la entrada de maestras y abriendo oportunidades para que las mujeres trabajaran en las escuelas públicas danesas. En Noruega, algunas mujeres trabajaban y dirigían escuelas privadas, como Conradine Dunker (1780-1866), quien contribuyó a la educación de las niñas y las mujeres en Noruega. Respecto a las publicaciones relacionadas con la didáctica, en Dinamarca se destaca la obra de la escritora, maestra y periodista danesa Athalia Theophilia Schwartz (1821-1871), quien publicó una *Dansk Sproglære (Gramática danesa)* en 1849, dirigida a la enseñanza de su propia escuela para niñas. También la destacada maestra y sufragista Hedeveg Rosing (1827-1913) quien publicó *Billed-A.B.C. i Farvetryk (Picture ABC with Colour Prints)* en 1876. Le sigue Julie Heins (1822–1902) quien desde 1865 publicó una serie de abecedarios; a su vez desarrolló métodos de enseñanza basados en fonética y silabificación (1899) y un sistema de lectura de seis volúmenes que cubría todos los niveles de educación primaria y escolar reeditados hasta mediados del siglo XX. En Noruega se destaca la feminista y maestra Anna

Rogstad (1854-1938), quien publicó su abecedario en 1893 junto a Elling Holst. En Suecia Hedvig Anderson (1832-1912) publicó en 1895 *Svenska språköfningar för skolans lägre klasser. Efter en amerikansk metod (Ejercicios de lengua sueca para clases de escuela primaria, siguiendo un método americano)*, reimpresso varias veces. De Islandia, solo se tiene noticia de Kristín Aradóttir, quien escribió *Æfningar í rjettritun fyrir born með leiðbeiningum (Ejercicios de lenguaje para niños, con instrucciones)* en el siglo XIX sin fecha clara (Bull *et al.*). En Inglaterra, después de la Ley de Educación Primaria de 1870, algunas mujeres obtuvieron funciones relevantes en juntas escolares. Algunos ejemplos son Matilda Sharpe (1830-1916), quien buscó empoderar a niños de clase trabajadora enseñándoles latín y Laura Soames (1840-1895), que promovió la reforma ortográfica. Las maestras también educaron a niños en jardines de infancia, como Bertha (Meyer) Ronge (1818-1863), quien estableció el primer jardín infantil en inglés en 1851 (Percy). En Estados Unidos, un grupo nutrido de mujeres empezaron a escribir libros de texto en la década de 1880, con la consolidación de la educación pública. En este contexto los editores consideraban a las mujeres como *expertas* por defecto y las reclutaban para escribir libros de texto basados en cuentos populares y clásicos infantiles. Sin embargo, con el cambio de siglo, los expertos en psicología educativa, en su mayoría hombres, tomaron el control de la autoría de libros de texto elementales, desplazando la experiencia basada en la enseñanza (Thomas).

d) *Inicios del siglo XX y la profesionalización.* Ya en el siglo XX, en Portugal, gracias a las renovaciones históricas y sociales que fomentaron la educación para niñas y la formación de mujeres para la enseñanza, aparecieron relevantes publicaciones, como las de Berta Valente de Almeida (1886-1982) con su *Gramática prática e muito elementar da língua portuguesa* (1916) para la enseñanza primaria y una para la secundaria: *Primeiras noções de gramática histórica da língua portuguesa* (s.f.) o Virginia Faria Gersão (1896-1974) con su *A gramática das criancinhas* (1921), destinada a enseñar gramática de manera lúdica a los niños (Coelho *et al.*). En el caso de España, los primeros textos gramaticales en manos de mujeres también empezaron a aparecer a principios del siglo XX, como en el caso de una desconocida maestra madrileña, María del Pilar Oñate y Pérez, cuya *Gramática castellana de primer grado* (1918) si bien repite el esquema de la gramática grecolatina, introdujo novedades como la atención al contexto y ejercicios prácticos para hacer la enseñanza más interesante y accesible (Calero Vaquera).

3. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y EL PAPEL DE LAS MUJERES EN ESTE: OTRAS ARISTAS

a) *La estandarización lingüística.* En Noruega, la lengua de superestrato por mucho tiempo fue el danés, marginándose el noruego por sus mismos hablantes. Sin embargo, hubo excepciones, entre ellas, mujeres, como la escritora, pintora y feminista Aasta Hansteen (1824-1908), quien apoyó el movimiento lingüístico liderado por el erudito Ivar Aasen, quien abogaba por un idioma noruego separado del danés. Hansteen publicó un libro anónimo en 1862 que incluía sus propios poemas y textos de autores noruegos con orientación nacionalista, todos traducidos al *Landsmaal* (la ortografía

estandarizada noruega, trabajada por Aasen). También la escritora y artista Hulda Garborg (1862-1934) estuvo involucrada en el movimiento *Landsmaal* y estableció un teatro para actuar en Landsmaal (Bull *et al.*).

b) *Adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras*. En Inglaterra la profeminista y erudita Bathsua Makin (c.1600–c.1681) promovió el uso de la gramática inglesa para enseñar latín a niñas en su *Ensayo para revivir el Antient Education of Gentlewomen* (1673) (Percy). En los Países Bajos Johanna Corleva (1698-1752), primera lexicógrafa neerlandesa, en su *De Schat der Nederduitsche Wortel-woorden* (1741) se propuso que el uso del diccionario permitiera tanto aprender neerlandés como francés. El método de Corleva estaba basado en la idea de que quienes aprendieran las reglas generales de la gramática podrían dominar eficientemente la gramática de un idioma específico, y aquellos que aprendieran las palabras raíz podrían formar rápidamente otras palabras en el mismo idioma (Van der Wal y Noordegraaf). A su vez en Francia, aprender idiomas modernos era considerado un *pasatiempo* adecuado para las mujeres: la escritora Madame de Genlis (1746-1830) propuso en 1801, de regreso en Francia tras su exilio-huida, la idea de una escuela rural que enseñara religión, moral, escritura, aritmética e idiomas extranjeros como inglés, alemán e italiano (Ayles-Bennett). En Suecia Josephine Deland (1814-1890) publicó una gramática de francés en 1839 (*Cours de langue française, rédigé d'après un nouveau plan et tiré des écrits de M:rs Lévi, Lequien, Noël, Chapsal, et de ceux des autres Grammairiens les plus connus*) (Bull *et al.*). El Alemania, algunas mujeres viajaron al extranjero para enseñar alemán, especialmente en Gran Bretaña, en donde hubo toda una generación de mujeres expertas en alemán nacidas en territorio británico. Destaco a Mary Brebner (1858-1933), autora de *The Method of Teaching Modern Languages in Germany* (1898), con múltiples ediciones (McLelland). En Portugal son las alemanas lusistas las que aportaron con relevantes estudios: Luise Ey (1854-1936), autora de un diccionario bilingüe portugués-alemán (*Taschenbuch der portugiesischen und deutschen Sprache*, 1909); también fue la autora de manuales de conversación para el aprendizaje de portugués como el *Portugiesische Konversations-Grammatik* (1910) y el *Portuguese Conversation-Grammar* (1912). Otra Alemana lusista fue Bertha Elisabeth Emilie Hellring d'Espiney (c.1853–1928) quien publicó un *Novo methodo popular. O allemão sem mestre* un método para aprender alemán. La portuguesa Berta Valente de Almeida (1886-1982) contribuyó con manuales didácticos, incluyendo gramáticas y libros de lectura para el estudio del latín y portugués, como su *Gramática prática da língua latina* (1921) o su *Livro método de exercícios da língua latina* (1921) (Coelho *et al.*).

c) *Lingüística misionera*. En Estados Unidos, en 1860 se fundó la Woman's Foreign Missionary Society of the Methodist Episcopal Church, así como pequeños grupos, los faith missions, todos enfocados a, por ejemplo, abrir escuelas y compuestos solamente por mujeres. Una de las primeras lingüistas misioneras de la que se tiene registro en Estados Unidos fue Ann Judson (1789-1826), quien partió en 1812 a Birmania y Tailandia y escribió un catequismo en tai, la primera textualización en esta lengua. Otro caso es el de Ann Eliza Worcester Robertson (1826-1905), hija de padres misioneros que trabajaban con indios cherokee. Estudiosa del griego y del latín, dedicó 35 años a traducir el *Nuevo Testamento* y partes de la *Biblia* del griego al muscogee con una serie de aproximaciones absolutamente revolucionarias (por ejemplo, la ortografía la decidió con las mismas comunidades, para que fuera algo accesible para ellos)

(Thomas). En Australia, la misionera y maestra escocesa Christina Smith (1809–1893), fue la primera mujer europea en vivir en un asentamiento aborigen de Buwandik. Aprendió la lengua, así como su familia. Asimismo, fundó escuelas donde ella y su familia fueron movilizándose. Tras 35 años trabajando con aborígenes, publicó en 1880 *The Booandik Tribe of South Australian Aborigines: A Sketch of Their Habits, Customs, Legends, and Language: also an account of the efforts made by Mr and Mrs James Smith to Christianise and civilise them*, cuya era proporcionar un memorial para un pueblo desaparecido, destinado a historiadores, anticuarios y filólogos. El libro describe la organización social, costumbres y leyendas, seguidas de setenta y ocho páginas de historias de conversión y material gramatical y léxico buwandik. Aunque contiene algunas palabras y oraciones en Buwandik, muchas expresiones atribuidas a los aborígenes están en inglés pidgin. En efecto, el conocimiento de Smith sobre el idioma era limitado, lo que se refleja en su ortografía. Como sea, su trabajo proporciona una vívida imagen de la vida y costumbres de buwandik (Simpson). En China, hacia el final del período Ming, a mediados del siglo XVII, y durante el período Qing (1644-1911), los misioneros occidentales desempeñaron un papel significativo en los estudios lingüísticos chinos. En el caso de la presencia de mujeres en esta dinámica, es clave la función de las misiones protestantes desde el siglo XIX. Las misioneras protestantes jugaron un papel activo en el ámbito educativo y lingüístico, estableciendo escuelas y contribuyendo al desarrollo de la formación lingüística de las mujeres chinas, así como a la transcripción de las lenguas vernáculas chinas en letras latinas. Por ejemplo, la primera misionera mujer que se conoce en China, la inglesa Mary Ann Aldersey (1797-1868), estableció la primera escuela misionera para niñas en Ningbo en 1844. Lo mismo hizo Lumina Wakker Johnson, quien fundó una escuela similar en Hong Kong en 1851. Estas escuelas no solo brindaron educación, sino que también entrenaron a mujeres locales para convertirse en misioneras. Las mujeres chinas participaron activamente en la traducción de los evangelios y otros escritos cristianos a las lenguas vernáculas locales. Es importante destacar que el público objetivo eran mujeres analfabetas o con bajo nivel de alfabetización en caracteres chinos, por lo que las misiones contribuyeron a mejorar la alfabetización de las mujeres y facilitaron su participación en la enseñanza de idiomas. Un caso destacable en China es el de la misionera estadounidense Adele Marion Fielde (1839-1916), también sufragista. Durante sus veinte años de servicio en China, enseñó en la misión bautista de Swatow, en el sur del país. Fielde, fluida en el dialecto Shàntóu, compiló las *First Lessons in the Swatow Dialect* (1878), 200 lecciones introductorias sobre tonos, caracteres chinos y transcripción de letras latinas. Allí Fielde destacó la importancia de los maestros e informantes nativos para el aprendizaje auditivo de la lengua. También es la autora de *A pronouncing and defining dictionary of the Swatow dialect, arranged according to syllables and tones* (1883), que recopilaba casi 5500 palabras. Este diccionario se organizó por orden alfabético de los sonidos iniciales y según los tonos de la lengua vernácula. Para cada entrada, Fielde proporcionaba el carácter chino, su referencia en el *Diccionario Silábico* de Williams, la cantidad de radicales y trazos izquierdos, la transcripción de letras latinas, la definición y ejemplos ilustrativos (Gianninoto). Un punto especial es el que toca el estudio de las lenguas africanas. En ello destacan misioneras como la alemana-británica Alice Werner (1859-1935). Escritora, poeta y antropóloga, se formó en el Newnham College de

Cambridge en la década de 1880. Su encuentro con las hermanas misioneras Harriette y Agnes Colenso, que hablaban zulú con fluidez, despertó su interés por África, lo que la llevó a trabajar como misionera en Malawi y Natal en la década de 1890. A pesar de su breve tiempo como misionera, Werner se sumergió en el estudio de las lenguas africanas, aprendiendo zulú y afrikáans. Durante la Segunda Guerra Anglo-Bóer, enseñó estas lenguas y, posteriormente, sus clases se convirtieron en parte de la instrucción formal en el King's College de Londres. En un viaje por África Oriental, entre 1911 y 1913, desarrolló un profundo interés en el swahili y la poesía swahili, lo que la llevó a reunir una colección de poesía de esta lengua. En 1917, se convirtió en una de las primeras profesoras en el School of Oriental and African Studies (SOAS), donde enseñó swahili y estudios bantúes, y fundó los estudios africanos modernos. La misionera alemana Gertrud von Massenbach (1883-1975) es conocida por su trabajo con las lenguas nubia y dongolawi. Primero estudió el árabe y el nubio en Egipto, en 1909. En 1913, junto con sus colegas de Berlín, escribió una guía lingüística para el kunuuzi nubio. De regreso a Asuán, tradujo los cuatro evangelios del Nuevo Testamento al kunuuzi bajo la dirección de Samuel Ali Hiseen. La sudafricana Cinie Louw (1872-1935) también contribuyó al estudio del Karanga con su *Manual of the Chirakanga Language* (1915), así como varias traducciones del *Nuevo Testamento*. Lo mismo Hendrina Margo Kloekers (1855-1938), quien nació en Shanghai, hija de padres misioneros holandeses y educada, luego, en Inglaterra. Fue una colaboradora activa en la obra misionera en el Congo y una de las primeras expertas en kikongo (Pasch).

d) *La educación de sordos*. En Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet fundó la Escuela Americana para Sordos en 1817 en Hartford, Connecticut, tras conocer a Alice Cogswell, una niña sorda quien era su vecina. Gallaudet viajó a Europa y aprendió sobre dos enfoques pedagógicos: el oralismo, que incluía leer labios y aprender a hablar, y el manualismo, que se basaba en la lengua de señas. A partir de entonces, surgieron varias escuelas manuales en Estados Unidos, con una alta proporción de maestros sordos, tanto hombres como mujeres. Sin embargo, hacia mediados del siglo XIX, los defensores del oralismo comenzaron a establecer escuelas rivales que enfatizaban el uso de la lengua oral y la lectura de labios. Esto llevó a una lucha entre el manualismo y el oralismo en la educación de sordos. A medida que el oralismo reemplazó al manualismo, la proporción de maestras sordas aumentó considerablemente, ya que se consideraba que las mujeres tenían las habilidades adecuadas para enseñar a niños pequeños con audición residual. Además, el oralismo requería paciencia y repetición, cualidades atribuidas a las mujeres en la época. Niñas y mujeres sordas como Sophia Fowler Gallaudet (mujer de Hopkins Gallaudet, 1798-1877, conocida como la Mother of the American Deaf); la misma Alice Cogswell (1805-1830); Julia Brace (sordociega, 1807-1884, empleada en la Escuela), Laura Bridgeman (sordociega, 1829-1889, asistente en la Perkins Institution for the Blind), Mabel Hubbard (1857-1923, mujer de Graham Bell, educada en Europa, y con una habilidad única para leer los labios en varias lenguas) y la célebre sordociega Helen Keller (1880-1968), primera mujer sordociega en estudiar en la universidad, graduarse y escribir, famosa por su filiación y activismo socialista (Thomas).

Soledad Chávez Fajardo
Universidad de Chile
schavez@uchile.cl