



Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias Humanas
Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad



TESIS
para defender el título de Magister en Ciencias Humanas
Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad

Título del trabajo:

**Las concepciones sobre la enseñanza de la
lengua en la escena académica uruguaya
entre 1920 y 1970**

Autor: Juan Manuel Fustes Nario

Director de tesis: Luis E. Behares

Montevideo, junio de 2016.

PÁGINA DE APROBACIÓN

Agradecimientos

A todos los compañeros y colegas que me alentaron y me mostraron su confianza en el éxito de este trabajo;

a quienes, sin darme ese aliento y más bien desconfiando de mi propósito, me han motivado a persistir, en una persistencia que espero no sea hija de la tozudez o el orgullo;

a los familiares de los autores estudiados, que accedieron a hablarme sobre ellos, como Ana Patricia Rona, Berenice Balsas, Omar Olano y Hugo Olano;

a Juan Justino da Rosa y a Cecilia Manzione, con quien tuve breves conversaciones pero importantes, y ante quienes fui tal vez demasiado pudoroso por no querer abusar con excesivas preguntas de los conocimientos que compartieron conmigo (algunos de los cuales aún no estaban puestos negro sobre blanco);

a Adolfo Elizaincín, Alma Pedretti y Carmen Lepre, con quienes tuve fructíferas comunicaciones en la etapa inicial de este trabajo;

al personal de algunas bibliotecas y archivos de la ciudad de Montevideo que, trascendiendo las tendencias atávicas de las instituciones uruguayas, me han ayudado a indagar en forma casi espasmódica, por pequeños impulsos y con el argumento (auto)defensivo de que *no estoy haciendo una tesis histórica*;

a la Comisión Académica de Posgrado de la Universidad de la República, gracias a cuyas becas pude dedicarme al cursado de la maestría y avanzar en la producción de esta tesis;

a mi familia y amigos, que fueron testigos y compañeros de este trabajo, que tenía a la vez el defecto y la virtud de encontrarse muy lejos de sus incumbencias cotidianas;

a Magela como quien me atestiguó y acompañó de la forma más incondicional y especial.

Juan Manuel Fustes

Montevideo, 24 de junio de 2016.

Índice

Resumen / abstract	6
Premisa	9
Capítulo 1. Introducción	12
1.1. Objetivos generales	12
1.2. Objetivos específicos: el abordaje de un conjunto de textos	13
1.3. Ubicación teórica de esta indagación	16
1.3.1. Delimitaciones, inscripciones, pertenencias: lenguaje y enseñanza	17
1.3.2. Una lectura de la intersección entre lingüística y enseñanza en el Uruguay	23
1.4. Dimensiones lenguajeras de la enseñanza	25
1.5. Lo político en lo lenguajero o los seres hablantes como condición necesaria y suficiente para la política	30
Capítulo 2. Aspectos metodológicos	32
2.1. La constitución de un corpus o de un conjunto de documentos	33
2.2. La lectura y el análisis de los documentos	35
2.3. Los documentos seleccionados	38
2.4. Otros documentos dignos de mención	42
Capítulo 3. Lengua(s)/lenguaje: su estudio y su enseñanza en Uruguay entre 1920 y 1970	44
3.1. Marco general. Lengua(s)/lenguaje y (su) enseñanza como objetos discursivos dentro de la escena académica uruguaya.	44
3.2. Repaso histórico: corrientes intelectuales y literarias	46
3.3. Tradiciones y corrientes pedagógicas	50
3.4. Tradiciones de la enseñanza de las lenguas	52
3.5. El lenguaje y las lenguas tomados como tema	55
3.5.1. Pronunciamientos sobre la(s) lengua(s)	55
3.5.2. Estado de los estudios lingüísticos en Uruguay	62
3.6. Hitos, instituciones y personas	71
3.6.1. Espacios institucionales	72
3.6.1.1. El Instituto de Estudios Superiores (IES)	72

3.6.1.2. La formación magisterial y los institutos normales	74
3.6.1.3. La formación de profesores	76
3.6.1.4. Nacimiento de la Academia Nacional de Letras	79
3.6.1.5. Las cátedras de la Universidad de la República	82
3.6.2. Las personas: entre los célebres en su época y olvidados en la actualidad	86
Capítulo 4. Análisis panorámico y relevamiento de líneas conceptuales	92
4.1. Panorama de los elementos conceptuales relevantes de cada texto	92
4.2. Análisis guiado por las dimensiones teóricas que atraviesan la lectura	120
4.2.1. Dimensión epistémica	121
4.2.1.1. Reconocimiento de las dificultades inherentes a la concepción epistémica del lenguaje	122
4.2.1.2. Impedimentos para una elaboración epistémica del lenguaje	125
4.2.2. Dimensión política	128
4.2.2.1. Lo político de la selección de variedades lingüísticas	129
4.2.2.2. Lo político de las relaciones entre grupos sociales	134
4.2.2.3. Lo político en la enseñanza dentro del marco pedagógico e institucional	138
4.2.2.4. Lo político de la selección curricular	145
4.2.3. Dimensión de sujeto	146
4.2.3.1. Atribuciones que generan enfoques del sujeto-hablante	147
4.2.3.2. Los sujetos	168
4.2.4. Dimensión didáctica	170
4.2.4.1. Momentos y figuras de enseñanza	170
4.2.4.2. La enseñanza más allá del maestro o lo que trasciende a la enseñanza	177
Capítulo 5. Discusión y comentarios finales	179
5.1. Discusión	179
5.1.1. En dirección a una historia de las ideas lingüísticas	180
5.1.2. En dirección a una teoría de la enseñanza	189
5.2. Comentarios	196
5.2.1. Aportes y decepciones	196

5.2.2. Lo que queda para el saber/conocimiento	198
5.2.3. Lo que queda para el hablante	201
5.2.4. Lo que queda para la enseñanza	202
5.2.5. Documentos escritos en un funcionamiento teórico y con retorno en el autor	203
Referencias bibliográficas	205
Apéndice 1. Versiones facsimilares de los documentos analizados	
Apéndice 2. Lectura exegética de los textos seleccionados	
Apéndice 3. Información biográfica de estudiosos involucrados con la temática del lenguaje mencionados en este trabajo	

Esta entrega se compone de la versión impresa del texto de la tesis (222 páginas), a la que se adjunta un CD que contiene, en archivos respectivos, el Apéndice 1 (487 páginas), el Apéndice 2 (184 páginas) y el Apéndice 3 (28 páginas).

Resumen

Esta investigación tiene escasos antecedentes dentro de lo producido en Uruguay sobre la enseñanza de la lengua. No se propone una mera búsqueda histórica, pues se somete a discernimientos teóricos fundantes sobre lengua, sujeto y enseñanza dentro de un enfoque que cuestiona lo epistémico y lo subjetivo. Los campos disciplinarios de la lingüística y el análisis del discurso afectados por lecturas lacanianas derivadas de las formulaciones freudianas son los determinantes en tanto que cuestionan la imposibilidad de definir el sujeto sin una inherente condición de hablante. La teoría de la enseñanza toca, en esta perspectiva, un punto de una lingüística que no se deshace del hablante sino que lo admite como parte ineludible de la teoría.

Se recorren panorámicamente las grandes coordenadas culturales e intelectuales en el período entre fines del siglo XIX y 1970 en Uruguay, para continuar más detalladamente sobre las tradiciones en la enseñanza de las lenguas tomando al español como lengua de las instituciones de enseñanza uruguayas. Se repasan, asimismo, los distintos ámbitos en que maestros y profesores alcanzaban su formación y los espacios académicos destinados a cuestiones del lenguaje. Más allá de esos niveles macro, se destina un espacio a mencionar a las personas protagonistas de ese período, con datos sobre sus vidas y sus desempeños profesionales.

Se seleccionaron 16 documentos de distinta índole: prólogos de manuales, indicaciones didácticas para maestros o profesores, librillos con sugerencias para preparación de concursos, manifiestos didáctico-pedagógicos, argumentaciones en torno a momentos conflictivos, sugerencias aportadas desde la ciencia, aclaraciones dadas por personas autorizadas sobre cuestiones de frecuente inquietud en la enseñanza de la lengua, etc. De estos textos se realiza un análisis sobre las bases teóricas y claves de lectura determinantes: se busca en un nivel epistémico, un nivel político, un nivel subjetivo, y un nivel didáctico (o de las prácticas).

Se pretende arribar a una primera aproximación a los textos con un enfoque interpretativo o analítico nítido, además de dar noticia sobre su existencia dentro del valor que puedan tener para concebir una indagación sobre la historia y las tradiciones de la enseñanza de las lenguas en el Uruguay.

Palabras clave: lenguaje y enseñanza; enseñanza de lenguas; lengua y sujeto

Abstract

There are few Uruguayan antecedents on studies on the teaching of language. A mere historical search is not the aim of the present study, since its main focus of attention is on some founding theoretical distinctions about language, the subject and teaching, in an approach that questions epistemic and subjective aspects. Fields of study within linguistics and discourse analysis, affected by Lacanian readings derived from Freudian formulations, are determinant, since they question the impossibility of defining the subject without it having an inherent condition as a speaker. In this perspective, the theory of teaching touches upon a linguistics that does not get rid of the speaker but acknowledges it as an inevitable theoretical aspect.

First, this study presents an overview of the main cultural and intellectual ideas in Uruguay between the end of the 19th century up until 1970. Then, it focuses on the traditions of language teaching, taking Spanish as the language of the educational institutions in this country. It also reviews the different spheres of activity where primary and secondary school teachers studied, as well as the academic activities devoted to research on language. Also, going beyond these macro levels, this study also devotes a space to mention the protagonists of this period, providing data on their lives and their professional performance.

Sixteen documents of various kinds were selected: textbook prologues, teaching guidelines for primary or secondary school teachers, booklets with

suggestions for the preparation of exams for positions in state teaching posts, didactic-pedagogic manifestos, arguments put forward at conflictive times, suggestions made from the field of science, explanations given by authorized people on issues of common concern in the teaching of language, etc. This study carries out an analysis of the theoretical bases and key concepts in the texts: it searches for them at an epistemic level, a political level, a subjective level, and a didactic level (or the level of teaching practices).

Thus, this study aims both at providing a first clear interpretative and analytic reading of these texts as well as reporting about their existence and the value they may have in an inquiry into the history and the traditions of the teaching of languages in Uruguay.

Key words: language and teaching; language teaching; language and subject.

Premisa

Chi si scandalizza è psicologicamente incerto, cioè praticamente un conformista.

Alberto Moravia en *Comizi d'amore* (Bini y Pasolini, 1965).

Aunque para la clave inquisitoria medieval pudiera ser una interpretación pagana y hereje, la sentencia cristiana *VERITAS LIBERABIT VOS*¹ inspira y empuja a buscar la verdad tal vez a cualquier costo o sin cargar con el peso de los dogmas. Este programa liberatorio halló muchas posibilidades de prosperar a partir del Renacimiento y se amplió al ritmo de la supremacía de las formas burguesas de concebir la actividad vital como una actividad práctica, con una laboriosidad que obtuvo ingentes resultados materiales. El apoyo de los medios materiales, técnicos e instrumentales para ir llevando a cabo el programa de la ciencia moderna fue el argumento complementario.

En cuanto al lenguaje y su posible relación con esa acepción de la libertad que se puede leer en la empresa de la ciencia moderna (y que como vemos en la cita bíblica, como aspiración era muy anterior en nuestra cultura occidental), hay una historia de la lingüística ya escrita, que dice que las reflexiones sobre el lenguaje son milenarias. Pero hay más allá de esa historia, un camino cotidiano y constante en el hablante, que lo pone todo el tiempo en relación con la verdad sobre su lengua.

Entre verdad y libertad, entre dogma y ciencia, entre aspiración y posibilidad, a la hora de pensar en el acceso a la verdad sobre el lenguaje para el ser humano (o sea, para el hablante) nos encontramos en una complicada situación. Muchas verdades proclamadas y dominantes durante siglos fueron demasiado lejos en su propósito: sordos con las manos atadas, niños fustigados por hablar un dialecto degradado, pueblos separados de los elegidos por no hablar la lengua del pueblo superior, son pruebas demasiado encarnecidas de las últimas consecuencias hasta las que se pudieron llevar algunas verdades directamente

¹ Perteneciente al Evangelio según San Juan (8: 32), así puesta en palabras en la versión latina tardía de la Biblia conocida como Vulgata. Se trata del pasaje en que Jesús invitaba a los judíos a ser sus discípulos, a creer en él para alcanzar la verdad.

relacionadas con la lengua puesta como objeto de consideración, como rasgo, como pretexto.

En tiempos más recientes, entre los últimos dos siglos, las sospechas de que algo para aclarar quedaba y de que debían ser científicos los modos de arrojar luz sobre los temas del lenguaje hicieron que se pusieran al hombro la empresa esclarecedora, pero inevitablemente sin poder escapar de su propia condición de sujetos. Se encarnaron como liberadores, y en esa cruzada no pudieron desprenderse del narcisismo que está implicado en toda posición que tiene, aunque no sea más que mínimo, un componente paternalista.

En medio de este ir y venir de ignorancia y saber, de fe y escepticismo, de posibilidad e imposibilidad, de angustia y deseo, todas fuerzas en principio aparentemente antagónicas, surge la demanda para el lugar que me tocó ocupar como autor de este trabajo académico. Lo que él se propone dista de tener pretensiones tan amplias como todos los siglos a los que pasamos revista en los párrafos anteriores.

Esta investigación se propone reunir una serie de publicaciones de textos alusivos a la temática de la enseñanza de la lengua en el Uruguay dentro de un período anterior al que estamos viviendo, pero sumamente germinal para los estudios sobre el lenguaje en el país. Después de 1920 se modernizan muchas prácticas científicas e ingresan algunos conceptos modernos que hacen que se empiece a hablar de lingüística, glotología o de ciencia del lenguaje más allá de la gramática; también es el comienzo de la era en que se sientan en el país las bases para la enseñanza institucionalizada en modalidades similares a las actuales. Tomamos un período de cincuenta años a partir de allí, y cerrando en 1970 tenemos las distancias suficientes para leer lo producido con una óptica no tan involucrada con los tiempos en que las investigaciones o reflexiones se generaron.

Esta periodización coincide con lo que es, para nosotros, un hito dentro de las posibilidades institucionales de plantear el estudio del lenguaje: en 1945 se funda la Facultad de Humanidades y Ciencias y en ella habrá cobijo para que se produzca investigación en un marco científico como nunca antes en el país.

Nuestro período de cincuenta años queda ubicado veinticinco años antes y veinticinco después de esa fundación.

A pesar de que la influencia de la presencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias en el concierto del estudio del lenguaje parezca ser una hipótesis a demostrar en esta tesis, nos abstendremos de plantearnos algo de esa especie, por la confusión en que estaríamos incurriendo al mezclar instituciones, personas y teorías. Preferimos quedarnos con una investigación exploratoria que saque a la luz y discuta textos olvidados, y jamás colocados en conjunto, con el objetivo de que nos hablen de un recorrido uruguayo particular, nos muestren que no vivimos recomenzando continuamente desde cero ni mirando constantemente hacia fuera del país para poder elaborar puntos de vista y enfoques.

Será esta también una tentativa de dejar en evidencia las fracturas de la lingüística en ocasión de la cuestión de la enseñanza de la lengua, problema que nos obligará a proponer visiones que esperamos puedan resultar enriquecedoras.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo trataremos de establecer el encuadre disciplinario y teórico que tendrá este trabajo, discutiendo los conceptos más pertinentes que formarán parte del análisis y discusión de los Capítulos 4 y 5. También aludiremos a los antecedentes directos e indirectos a esta indagación. Mas, sobre todo, haremos el mayor esfuerzo para dejar asentados los objetivos que se plantea esta tesis.

1.1. Objetivos generales

Cuando queremos situar esta tesis en un campo de estudios, vemos que una buena manera de expresarla sería diciendo que se ubica en las *intersecciones entre lingüística y enseñanza*. Si bien podemos reconocer que, dentro de lo producido en el Uruguay, puede haber para esas intersecciones un amplio campo de indagación, se trata solo de una potencialidad, ya que ha sido un campo aún poco explorado. Los pronunciamientos teóricos acerca de los efectos de la investigación lingüística sobre la enseñanza de la(s) lengua(s) tienen algunas esporádicas apariciones que aún no han sido reunidas y analizadas con vistas a comenzar a escribir un capítulo de la historia de los estudios sobre el lenguaje en el Uruguay.

Escribir la historia podría significarnos recolectar hechos, recopilar datos y ordenarlos en el marco de la ilusoria objetividad de la mera descripción. Sin embargo, se hace necesario reconocer que la búsqueda de hechos, la selección y la compilación de los mismos obedecen a una teoría. Esa teoría, a su vez, está siempre en construcción y en profundización, deseosa de tener nuevas ocasiones de ponerse a prueba.

Si tenemos que adscribir este trabajo a campo(s) disciplinario(s), nos encontramos con una dificultad: podemos colocarlo en el campo de la lingüística,

o de la epistemología de esa ciencia, o en la más general teoría del lenguaje; pero también están convocadas aquí la teoría del sujeto y la teoría de la enseñanza. Los modos en que participa este trabajo de esos diversos campos serán especificados de la manera más directa posible en este capítulo.

No consideramos que este sea un trabajo metateórico, sino que, tal vez, colocándose por fuera y examinando diversos enfoques y teorías, puede continuar y proponer un punto de vista, partiendo de una cierta noción de sujeto y lenguaje.

La simultaneidad, superposición, compatibilidad, complementariedad, fusión o confusión de estos campos en lo que respecta a esta tesis no será asunto que pueda evaluar su autor, al menos en lo inmediato. Apenas, tal vez, pueda quedar esbozada una cadena de habilitaciones para pensar este cruce y quizás este trabajo pueda contribuir a su desarrollo.

Esta instancia de escritura de la teoría no pretende, entonces, ser la mera compilación de lo dicho antes sino que es la humilde propuesta de una síntesis nueva que ya de por sí, por ser una nueva escritura, resulte un aporte.

De este modo, podemos trazarnos como objetivos generales, todos los propósitos teóricos de reunión de los dos campos mencionados y el avance teórico dentro de una perspectiva que implique lenguaje, enseñanza, sujeto hablante, saber, conocimiento y lengua, entre otras dimensiones que explicitaremos en lo siguiente.

1.2. Objetivos específicos: el abordaje de un conjunto de textos

Nos proponemos recoger las concepciones acerca de la enseñanza de la primera lengua² (que resulta unánime e implícitamente circunscribirse al español), expuestas en textos publicados entre 1920 y 1970, cuyos autores se desempeñaban

² Preferimos no hacer constar el adjetivo *primera* en el título de este trabajo, puesto que pretendemos problematizar justamente esa cuestión, hacer distinciones que permitan visualizar *primera, materna, nacional, y lengua española* (entre otras denominaciones) con implicancias diferentes y particulares. Creemos que la *lengua* a secas condice con la visión teórica que exponemos en este capítulo.

en ámbitos institucionales de enseñanza o estudio de las lenguas o del lenguaje del Uruguay.

Este país ha conocido la existencia de estudios que tocaban temas lingüísticos desde el siglo XIX, lo cual contrasta con la existencia más bien tardía de instituciones que otorgaran un espacio para investigaciones sobre cuestiones del lenguaje orientadas por los cánones de la ciencia moderna (como veremos más detalladamente en el Capítulo 3).

El período seleccionado toma como mojón importante la creación de las cátedras de temas lingüísticos en la Facultad de Humanidades y Ciencias y, planteado así, tiene el valor de mostrar un tiempo anterior y un tiempo posterior a ese hito. En especial, la figura que entendemos puede resultar un parteaguas para hacer posible ese hito es la de Eugenio Coseriu, con su llegada al Uruguay hacia 1951³. Su efectiva influencia sobre la lingüística local podría ser objeto de una entera tesis, pero en este estudio lo tomaremos como una presencia que resulta un antecedente fundamental para el planteo científico del lenguaje, el cual, a la vez, produce efectos, aunque no fáciles de postular, sobre sus contemporáneos uruguayos⁴.

En nuestra lectura y análisis, podremos apreciar las principales líneas ideológicas determinantes de las concepciones en cuestión, teniendo en cuenta que el período seleccionado comprende diferentes momentos dentro del devenir de las instituciones y personas que representan lo concreto del Uruguay: diferentes instituciones, con variadas inspiraciones ideológicas y funciones, se encargaban de enseñar y estudiar las lenguas; distintas personas, con variadas formaciones, se hicieron cargo de organizar y dar cursos, de proponer investigación y estudio alrededor de temas del lenguaje y la enseñanza de las lenguas. Lo acotado de nuestros propósitos de indagación sesga nuestra búsqueda de textos que

³ Ver más datos sobre su vida en Apéndice 3, y otros detalles sobre su participación en el Uruguay a lo largo del Capítulo 3 (especialmente en 3.5.2.; 3.6.1.5. y 3.6.2.).

⁴ Por lo pronto, como tendremos ocasión de explicar en el Capítulo 2, ninguna de las producciones de Coseriu dentro del período seleccionado versa sobre cuestiones de la enseñanza, no obstante algún título sugerente nos lo pueda hacer pensar (Coseriu, 1966).

representen estos problemas dentro de las coordenadas espaciales y temporales demarcadas.

Más allá de lo que pertenece al plano de los hechos, de las personas y circunstancias particulares del Uruguay, el marco teórico nos lleva a que no se coloque un énfasis especial en el trabajo de historiografía lingüística, puesto que la búsqueda sobre las concepciones de la lengua como objeto de enseñanza tiene miras teóricas sobre las nociones de lengua, enseñanza, sujeto, saber y conocimiento, que explicaremos en los apartados siguientes.

Los documentos seleccionados se centrarán en la temática de la enseñanza de la primera lengua y puede haber en ellos un reconocimiento de las condiciones de hablantes de maestros y alumnos. Vemos que las lenguas extranjeras merecerían un estudio aparte, por el hecho de que obedecen a tradiciones propias.

Por los centros de interés que nos convocan, la pregunta sobre los antecedentes a la indagación planteada en esta tesis lleva a una demanda, por un lado, sobre los antecedentes para los estudios sobre el lenguaje en el Uruguay y, por otro lado, sobre los antecedentes para los temas relativos a la enseñanza en general y específicamente para la enseñanza de la(s) lengua(s).

Podemos desde ya asegurar que, en el período que nos ocupará (1920-1970), las intersecciones entre estos dos campos podrían verse solo *a posteriori*, tal vez con algo de superposición y de simultaneidad en algunas de estas muestras tempranas. Asimismo, sabemos que no contamos con relatos ya elaborados, compilaciones ya establecidas que rastreen específicamente lo que nos interesa: una historia de la enseñanza de las lenguas en el Uruguay, una historia de los estudios sobre el lenguaje⁵, mucho menos con la inspiración teórica que sustenta lo aquí investigado.

Tal vez este trabajo sea un intento de aportar algunos elementos para elaborar esa historia, apoyado sobre

♦ los provisorios cimientos de la historia de la enseñanza en el Uruguay relatada a través de la historia de la educación institucionalizada y

⁵ Podemos contar con recopilaciones de antecedentes para el estudio de ciertas lenguas, como las indígenas (da Rosa, 2013), o para la lexicografía (Coll, 2013).

♦ los hitos, también institucionales, que marcaron el desarrollo de estudios sobre el lenguaje con caracteres afines a la ciencia moderna.

Debemos hablar, entonces, aunque no sea más que en la provisoriedad acorde con este momento de la tesis, de los estudios académicos que abordaron las cuestiones lingüísticas en el Uruguay dentro del marco de la enseñanza, o de los *estudios sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya*.

Esperamos que, a partir de lo desarrollado en el Capítulo 2, pueda quedar claro el recorte del conjunto de documentos y, a partir de lo expuesto en el Capítulo 3, se puedan ver los fundamentos del recorte cronológico adoptado.

1.3. Ubicación teórica de esta indagación

Parece en balde proponer aquí una delimitación para una ciencia como la lingüística, que en el siglo XX alcanzó su apogeo dentro del conjunto de las ciencias sociales, tanto en Europa como en Norteamérica. Esa contundencia, traducida en escritos, congresos, grupos de investigación, departamentos en universidades e influencias sobre otros campos disciplinarios, parecería inobjetable y parecería volver inútil todo cuestionamiento.

Con el nombre de Lingüística (*Linguistique, Linguistics*) se unifican hacia el siglo XX, los antecedentes que se expresaban en distintas lenguas y tradiciones como *Sprachwissenschaft, Glottologia, Filología* o Gramática. Se daba, desde antiguo, el estudio del lenguaje asociado a las lenguas, en el sentido más tradicional, generalmente ligado a la literatura, y se buscaba allí tanto el aspecto estético como el de exaltación nacional, así como los fundamentos del espíritu⁶ humano, en especial, del pensamiento lógico. Los objetos privilegiados por esos estudios, las lenguas, eran lugar de la razón y tesoro de la historia de los pueblos y sus culturas.

⁶ Mencionamos al pasar este término, que alterna en español con ánimo, alma, intelecto, genio u otros, mas debemos tener presente las complejidades que este encierra en la línea de la tradición filosófica grecolatina, desde el *πνεῦμα* pasando por el latín *SPIRITUS* y llegando hasta todos los desarrollos que este concepto pudo tener en la Edad Media, Moderna y en los últimos dos siglos.

Esas líneas de investigación, con la atenuación debida de sus aspectos más contingentes o circunstanciales (especialmente los que apuntaban a la reivindicación de la razón o de la historia nacional), pueden ser (y son) continuadas en el presente y, para la consecución de sus objetivos más altos, aceptan tanto el auxilio de las ciencias que estudian el cuerpo humano sobre la base de la observación y la experimentación como el de las que estudian los grupos humanos con fundamentos también empíricos.

Con esto reconocemos que una de las vías para los estudios sobre el lenguaje (o directamente, la lingüística) es aquella que la inserta en la complementariedad con otras ciencias⁷. Mas también asumimos que puede postularse otra vía: la que pone a la lingüística en la búsqueda de su enfoque específico.

1.3.1. Delimitaciones, inscripciones, pertenencias: lenguaje y enseñanza

Conforme discute Milner (2000), la lingüística como *ciencia* encuentra no pocos obstáculos en su propósito de llegar a encontrarse en condiciones paritarias respecto a las demás. Entre la difícil aprehensión de un objeto de estudio (¿las lenguas con una forma literaria o todas?; ¿las lenguas con soporte oral o en señas?; ¿cuáles son los límites entre los distintos sistemas estudiables?; ¿hay un límite para los sistemas de signos que han de ser considerados una lengua?, entre muchas otras preguntas) y las dificultades de la asignación de un lugar al hablante (¿puede pensarse la lengua sin el hablante?; ¿este ha de ser concreto o idealizado?; ¿ha de tomar la lengua como un instrumento o como una determinación?), la

⁷ Determinantes para esta concepción de la *complementariedad* son los aportes de Henry (1992), que la resume en una frase: “do humano, tudo aquilo que não é de ordem do psicológico, é social e reciprocamente” (p. 114). El efecto que esto crea es que “no campo da complementariedade, a linguagem aparece de maneira privilegiada como aquilo que assegura a articulação do psicológico e do social, principalmente em torno da noção de comunicação” (p. 114). Esto arroja que “de uma certa maneira não há lugar no campo da complementariedade para a lingüística” (p. 115), dado que todo puede reducirse a lo psicológico, lo biológico o lo social. Por esto, la afirmación de la lingüística en el siglo XX “instala a linguagem enquanto realidade relativamente independente do psicológico e do social. Admite-se geralmente que haja uma ordem da linguagem relativamente autônoma” (p. 116).

lingüística, a pesar de todo su ánimo científicista, es arrinconada hacia la gramática prescriptiva o especulativa.

La lingüística navega, así, entre su especificidad de dudoso estatuto científico y su posible dependencia y auxiliaridad, contando con lo biológico y lo social en complementariedad (Henry, 1992) o, aun fuera de este marco, con fuertes marcas de logicismo o sociologismo (como muestran Gadet y Pêcheux, 1981).

Sin embargo, y a pesar de esas dificultades, en cuanto ha podido colocarse socialmente en el conjunto de las ciencias, se recurre a la lingüística, en tanto que ciencia institucionalizada, en la medida en que logra ceñirse a las lenguas como objeto de estudio (por lo tanto rehuyendo de la vastedad del lenguaje en general), para dar sustento a las instituciones basadas en construcciones lingüísticas imaginarias. Termina siendo, así, una ciencia “por encargo” o a demanda de las instituciones interesadas en esos particulares constructos que son las lenguas. Pensamos allí en la demanda que puede plantear el Estado, las academias (reguladoras), la escuela y la enseñanza de lenguas, pero también en los modernos sistemas de traducción automática y configuraciones informáticas de idioma.

Esto está respaldado por el adoctrinamiento que hace que las lenguas sean para nosotros realidades incuestionables, por efecto de la alfabetización, de la escuela como institución. Pero también, más allá de las instituciones identificables y de manera estructural, la letra misma produce sus efectos, por ser elemento forzador de una especial discernibilidad lingüística⁸.

Intentamos ir asentando, de este modo, la opción teórica por la cual ciertas acepciones de la lingüística nos resultan alienadas de la búsqueda que se impone

⁸ Recuérdese, en Jacques Lacan, la *instancia de la letra* como instauración del significante para la constitución de la subjetividad (Lacan, 1957), lo cual lleva a la distintividad propia de ese orden, en sentido saussuriano, de puros valores o puras diferencias. La letra es la mayor abstracción de lo material lingüístico pero también puede ser llevada al mundo de lo que llamamos, menos abstractamente, lengua escrita (Allouch, 1984). En ese sentido, Milán (2005) propone una lectura, en la línea lacaniana y de vertientes afines del análisis del discurso, que coloca para la escritura la “propiedad fundamental [de] su simulación y ocultamiento en la *gestión imaginaria* de la estabilidad, el carácter discreto y la permanencia del razonamiento lógico-científico” (2005, p. 53, cursivas en el original).

la ciencia moderna⁹: dirigirse sin miramientos hacia la *verdad*¹⁰, por más compleja o difícil de explicar que pueda ser. En ese sentido, y también en el de la tarea específica de la lingüística, hay en la *langue* saussuriana un motor de indagación innegable, siempre que se tome un conjunto de acepciones coherente de la *langue*¹¹.

A esta altura, ineludible es la referencia al desarrollo teórico generado por Jean-Claude Milner en “L’amour de la langue” (en versión española: Milner, 1980), dado que ese texto plantea una epistemología para la lingüística en su afectación por las nociones psicoanalíticas lacanianas de sujeto y de lenguaje. Prescindiendo de la sensación de derrota que por momentos puede invadirnos al descubrir que la lingüística se plantea un objeto de estudio que resulta ilusorio, podemos llevar ese reconocimiento a nuestro favor para sopesar la validez de la lingüística como conocimiento sobre el lenguaje, dentro de las posibles construcciones de conocimiento que se han elaborado en la historia. Entendemos que ese es el momento en que la distancia entre *las lenguas* y *la lengua* se vuelve interesante, cuando se ponen en evidencia y en cuestión las viejas (y aún vigentes) concepciones según las cuales la lingüística se remite a las lenguas tradicionalmente establecidas y, por lo tanto, al pensar en lo que se llama *adquisición del lenguaje*, estudia lo que un hablante desarrolla, aprende o adquiere y que suele asociarse a una lengua con un nombre dado.

La lingüística, en cambio, puede definirse a sí misma a partir de algunos pasajes de la *langue* saussuriana en los que esta no es lo que un diccionario o una gramática libresca pretenden definir sino una estructura supraestante que define al hablante-sujeto¹². De este modo, nos permitimos relativizar a las lenguas como

⁹ En el sentido alimentado, por ejemplo, por Koyré (1966).

¹⁰ Con todo lo problemática que la noción de *verdad* puede ser, para lo que bastaría con remitirse a Lacan (1965).

¹¹ Una infinita discusión podría abrirse a partir de las posibilidades del concepto de *langue* saussuriana, tanto para demostrar que no resultó ser una propuesta innovadora (Coseriu, 1952) como para observar en qué medida la dicotomía lengua/habla fue asimilada a las tradiciones anteriores, por ejemplo, a la hispánica, lo cual queda evidenciado en el “Prólogo a la edición española” que Amado Alonso realiza al *Curso de Lingüística General* (Alonso, 1945).

¹² Tratamos esta cuestión principalmente en ocasión del apartado del *Cours de Linguistique Générale* que lleva el título de “Place de la langue dans les faits de langage” (Saussure, 1916, pp. 27-32) en Fustes (2010).

objeto de estudio y podemos acotar ese conjunto corrientemente llamado de las lenguas como constructos provenientes de una cierta sistematización de un código de base oral que desarrolló una tradición a veces acompañada de una escritura que tiene como base material esa oralidad. La fuerza de estos constructos, por las características anecdóticas de su soporte material, ha hecho que costara muchísimo admitir otros que no tienen los mismos soportes dentro de ese conjunto (pensamos en las lenguas de señas).

Otro aspecto fundacional que no eludiremos será el del signo lingüístico, puesto como requisito para la definición de una lingüística. La teoría del signo permite un rastreo a lo largo de la historia que puede conocer capítulos medievales en San Agustín¹³ pero alcanza en F. De Saussure una síntesis y una proyección hacia los tiempos recientes.

Las lecturas de la teoría saussuriana del signo se presentan en una inevitable variedad, lo cual, además de la multiplicidad de las interpretaciones suscitada por el lenguaje, se puede deber también a las oscilaciones presentadas en el mismo *Cours de Linguistique Générale*. Por momentos, en el *signo lingüístico*, *significado* y *significante* parecen verse en forma correspondiente y simétrica (sobre todo si nos atenemos a los famosos esquemas ovals); sin embargo, los aspectos de mutabilidad, inmutabilidad y arbitrariedad, sumados a las determinaciones mostradas en las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas¹⁴, muestran la prevalencia de un orden del lenguaje, que se impone al hablante¹⁵.

El hablante se encuentra inmerso en el juego de una lengua previamente dada, cuya materialidad es inmotivada, él no puede decidir cambiarla pero puede, sin darse cuenta, innovar en algo, toparse con un signo nunca acontecido antes. El hablante opera como tal solo en la medida en que toma eso que es previamente

¹³ Ya mencionado o discutido por Todorov (1977, 1978), Eco (1984) o, con más especificidad, en Behares (2008).

¹⁴ Incluso en la explicación del cambio lingüístico mediante la analogía (ya defendida a capa y espada por la escuela en la que se formó De Saussure: los neogramáticos) existe una atribución al manejo del mismo material lingüístico previamente dado para realizar las creaciones.

¹⁵ Algunas menciones coincidentes al sustento saussuriano de la determinación del orden de la lengua sobre el hablante pueden ser leídas en Henry (1992, pp. 14-15).

dado, que está colocado del lado del Otro, es decir, de la otredad que es el mundo humano al que el hablante adviene.

Ese material que se impone, los sonidos lingüísticos que nos envuelven, en su faceta más real, física y acústica, aun antes de nuestro nacimiento, componen una sustancia que se ordena de un modo particular, en función de su aspecto significativo. El signo, visto así, queda desimetrizado, se ve perdida la paridad significativo-significado y el significado queda reservado para la sutura final, el momento de la interpretación particular y única acontecida en cada hablante y en cada instante. Estamos ante los órdenes Real, Simbólico e Imaginario teorizados en el psicoanálisis lacaniano, enviados luego a la lingüística para incidir sobre sus elementos fundacionales¹⁶.

El lenguaje es esencialmente, entonces, carente de sentido hasta el momento último de la interpretación, cuando el deseo del hablante apuesta al funcionamiento de algo como la comunicación. Es la búsqueda permanente de viabilidad, de estabilidad, la fe del hablante colocada en que las palabras signifiquen. Esa ilusión de representar el mundo mediante el lenguaje se ve en varios movimientos: al etiquetarlo, describirlo, ordenarlo y, en una especial instancia, al explicarlo a las nuevas generaciones o simplemente a quienes pretenden saber. Nos hemos adentrado, casi sin darnos cuenta, en lo que es del orden de la *enseñanza*.

De esta manera proponemos explicar el movimiento tendiente a suscitar en el otro similares pensamientos y sensaciones, el gesto de amor que devuelve un goce al mismo emisor del mensaje, a quien está en posición de enseñar. Se vislumbran, de este modo, relaciones (cuyas especificidades teóricas no nos proponemos ni estamos en condiciones de discutir) en las que el acto de enseñar resulta una acción en que todos los elementos están puestos en juego: el saber, la representación, el lenguaje, la transmisión, la transferencia, las suposiciones de

¹⁶ Si nos propusiésemos tomar los términos teóricos en su devenir, deberíamos más bien reconocer que Lacan se nutre de la lingüística para realizar sus formulaciones, y son luego lingüistas como Jean-Claude Milner quienes admiten los efectos sobre la lingüística de las propuestas lacanianas. Las formulaciones lacanianas al respecto fueron presentadas por primera vez en el año 1953 (Lacan, 1953a) y profundizadas a lo largo de más de veinte años, especialmente en su *Seminario 22* (Lacan, 1974-75).

saber del otro, el deseo de saber, el goce de la enunciación, los movimientos relacionales en que lo erótico entra en juego (Behares, 2007).

En ese camino apenas esbozado, estamos dejando entrever la postulación de una teoría de la enseñanza como derivada de una teoría del lenguaje, inmersa en la cuestión de la subjetividad. Más básicamente y en general, estamos proponiendo la posibilidad de rastrear una teoría de la enseñanza a lo largo de diferentes lugares y épocas. Behares (2007, p. 2) nos plantea las dificultades para hallar una teoría de la enseñanza en cuanto a que

no es obvio que se deba admitir la existencia de una teoría de ese tipo, aunque, sin dudas, podría parecer imposible su ausencia, ya que su necesidad está sugerida por la comprobación universal de prácticas llamadas 'enseñanza' y por la presencia de textos que se refieren a ellas.

Sin embargo, para aceptar la viabilidad de esta empresa, continúa Behares (2007, pp. 2-3):

Sin dudas, ni la necesidad y ni un conjunto de textos son francamente suficientes, pero tampoco plenamente insuficientes. En nuestro criterio, y recorriendo una cierta vía milneriana, sí parece posible tomar en consideración un nutrido corpus doctrinal referido a la enseñanza que merezca el título de 'teoría'.

La teoría de la enseñanza es un campo esporádicamente reconocido en las tradiciones occidentales, muchas veces difuso y perdido entre los tratamientos filosóficos sobre el saber/conocimiento y el lenguaje, o incluso presente en los estudios sobre los contextos institucionales en que la enseñanza ha sido visualizada como existente. Así, la gama de posibilidades recorre desde su íntima ligazón con el lenguaje y el saber/conocimiento hasta sus frecuentes asociaciones y convivencias con lo pedagógico. Sin embargo, debemos remarcar que, a pesar de las tendencias de las últimas décadas a asociar la enseñanza con la educación y con el aprendizaje¹⁷, basta recorrer antiguas formulaciones sobre la enseñanza

¹⁷ De hecho, si nos atenemos a lo producido desde las últimas décadas del siglo XIX, notamos la prevalencia de la enseñanza pedagogizada, colocada en el marco de la educación, con miras al desarrollo y al crecimiento de los niños, y también en estrecha relación con el aprendizaje,

para encontrarla deslindada del marco pedagógico (hay que tener presente siempre la figura del *παιδαγωγός* y sus límites) y asociada a las dificultades inherentes al conocimiento, a la captura y representación del mundo a través del lenguaje y el pensamiento humanos.

1.3.2. Una lectura de la intersección entre lingüística y enseñanza en el Uruguay

Con todas las dificultades que tenemos para establecer fechas concretas o relatos consolidados, seleccionaremos un punto de partida. Intuimos que ese punto puede considerarse determinante en este relato dado que es, a nuestro entender, el primer desafío que lo real lingüístico impuso a las interpretaciones sobre las relaciones entre lenguas, hablantes y enseñanza establecidas en el Uruguay. Hablamos de la hora en que la investigación lingüística se topó con la *diglosia fronteriza* del Norte del Uruguay. Cuando hubo que dar forma y carácter a eso que lo real presentaba ante los ojos del lingüista en forma de fenómeno especial, necesariamente se tuvo que comenzar a ver la escisión: había, en esa situación fronteriza, por un lado, un hablante “a secas” o propiamente dicho y, por otro lado, un hablante *en* la escuela, *en* la oficina, *ante* la Patria. El concepto de diglosia, nacido en el marco de un pensamiento sociológico anglosajón (Ferguson, 1959), veía así posibilidades de enriquecimientos para los cuales era forzoso someterlo a otros puntos de vista teóricos.

De este modo, se abrieron caminos de investigación para enfocar una escisión ya identificada en la discusión teórica. Más allá de las peculiaridades de la frontera uruguaya con el Brasil, el efecto provocado por la enseñanza de la lengua sobre la especial configuración de los hablantes, y de las comunidades en que circulan diferentes variedades lingüísticas, estaba listo para ser estudiado. Intentamos aludir a que aquellas investigaciones surgidas a fines de los años 50, y desarrolladas en las décadas siguientes, mostraron las fisuras propias de los

enfocado este desde la psicología, lo que abre posibilidades de medición de la eficacia de la enseñanza como acción tendiente a modificar pensamientos y conductas.

conceptos más tradicionales de lengua y hablante que la lingüística toma y retoma tanto de sus antecedentes estudios gramaticales como de las ciencias que le son próximas (psicología, sociología, antropología).

La puesta en manifiesto de estas fisuras dentro de las ciencias humanas y sociales, entre las que se encuentra la lingüística, ofreció una serie de interrogantes que suscitaron el nacimiento de nuevas líneas de investigación en el Uruguay. Es el caso de la llamada Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI), inaugurada hacia el año 2003 en la llamada Área de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar), la cual recogía muchos de estos cuestionamientos, entre los que se reconocían aquellos derivados de los estudios posinteraccionistas de la adquisición del lenguaje¹⁸. Era determinante para esas lecturas la afectación teórica de la cuestión de la subjetividad (de raíz psicoanalítica y también presente en algunas formas de análisis de discurso). La EDADI planteó, en forma de camino listo para ser recorrido, las posibilidades de exploración teórica presentes en lo didáctico. Los sujetos como hablantes, para cuya definición era ineludible la escisión fundacional, aparecían, en tanto que enseñantes o que aprendientes, en sus conflictivas e inestables relaciones con el saber¹⁹.

En esas exploraciones y formulaciones teóricas se alude a lo didáctico como “fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin” (Behares, 2004, p. 13). Este concepto se opone al de la Didáctica como “corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un ‘ser’ y un ‘deber ser’ de la praxis de la enseñanza(–aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones” (Behares, 2004, p. 13). Esto se inserta en una visión de base estructuralista, que postula que eso que visualizamos como enseñar o aprender acontece en un marco altamente determinado, es decir, una estructura, con sujetos que luchan por la significación

¹⁸ Determinante, en este sentido, es el viraje brasileño dado en la UniCamp por Cláudia Lemos y sus discípulos.

¹⁹ Se pueden encontrar algunas de esas formulaciones bajo el nombre de Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi) (Behares et al., 2004).

dentro del Real que se resiste a ser representado y un saber que es siempre inestable y deja en evidencia la falta. El significado y el conocimiento son solo un aspecto, aunque vital para que la enseñanza se proponga y se instancie, son las caras estables y visibles de una imposible o inestable relación con el saber.

La pregunta sobre qué elaboraciones estables podían construirse tomando al lenguaje como objeto de conocimiento se manifestaron en nuestras primeras indagaciones (Fustes, 2005) y dieron como producto algunas primeras formulaciones donde se ponía en juego un hablante especialmente definido, que tenía un especial lugar en medio de la enseñanza, el lenguaje y las lenguas propias y ajenas (Fustes, 2007a).

Además de la posibilidad teórica de pensar en la enseñanza como determinada por el lenguaje, aparecía la posibilidad de plantear los avatares de la enseñanza de la lengua, donde el sujeto era cuestionado en función de su *condición de hablante* (Behares, 2006).

1.4. Dimensiones lenguajeras de la enseñanza

La búsqueda teórica disparada por la Teoría del Acontecimiento Didáctico llevó hacia exploraciones donde el lenguaje se volvió central²⁰. Se hizo presente la pregunta sobre las formas de capturar el lenguaje y las lenguas para construir conocimiento estabilizado que dispusiera su enseñanza. Aparecía allí la lingüística, con sus límites, con sus cotos y cotas para poner el lenguaje en ciencia, para trabajar en las oscilaciones entre el saber inestable o en falta y el conocimiento elaborado y formulable. Sin embargo, estaba también el espacio

²⁰ En lo que respecta a lo concreto del tiempo, el espacio, las personas y las instituciones, vale aquí la mención del grupo *Lengua/lenguaje y Acontecimiento Didáctico* que funcionó dentro de la EDADI, en el Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR) entre 2006 y 2012, con la participación de Luis E. Behares, Cecilia Blezio, Susana Colombo, Narda Ramos, Adrián Villalba y el autor de esta tesis. Ese grupo dio lugar luego a la línea de investigación *Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje*, en la que se sumaron las participaciones de Laura Musto y Mercedes Couchet.

para aquello que, refiriendo al lenguaje, pudiera no ser lingüística. La lingüística deja lugar a la *lingüistería* y lo lingüístico se las ve con lo *lenguajero*.

La lingüistería es un neologismo de J. Lacan, nacido en la última etapa de su obra, en su seminario XX (*Encore*) (Lacan, 1972-73), justamente en alusión a las influencias de la lingüística que pesan sobre algunas formulaciones lacanianas de una época intermedia. Cuenta Lacan, en su clase del 19 de diciembre de 1972:

un jour, je me suis aperçu qu'il était difficile de ne pas entrer dans la linguistique à partir du moment où l'inconscient était découvert. [...] Si on considère tout ce qui, de la définition du langage, s'ensuit quant à la fondation du sujet [si je prends tout ce qui s'ensuit du langage, et nommément de ce qui en résulte dans cette fondation du sujet], si renouvelée, si subvertie par Freud que c'est là que s'assure tout ce qui de sa bouche s'est affirmé comme l'inconscient, alors il faudra, pour laisser à Jakobson son domaine réservé, forger quelque autre mot. J'appellerai cela la linguisterie (Lacan, 1972-73, pp. 64-65).

Al hablar de lo *lenguajero*, en cambio, estamos recurriendo también a un neologismo, pero a partir de una derivación latino-romance ya existente en francés (*langagière*) o en portugués (*linguageiro*) y en referencia a aquello que escapa a los límites de la lingüística o de lo capturable del lenguaje y permite su planteo en los registros Real, Simbólico e Imaginario.

Esta opción teórica incluye una teoría del lenguaje que recibe varias influencias con cierto grado de afinidad, entre las que se pueden mencionar las obras de Milner (1980, 2000), Gadet y Pêcheux (1981) y los aportes de Henry (1992). En particular, este último, con su noción de *complementariedad*, cuestiona la distribución entre lo biológico y lo social, en busca del lugar específico del lenguaje en la medida en que este es fundante de la subjetividad, lo que trasciende lo meramente biológico/corporal o lo social/grupal.

La consideración de la subjetividad fundada en el lenguaje implica teóricamente la escisión en la que el sujeto es a la vez amo de sus enunciados (*usa* la lengua para comunicarse y *marca* sus identidades a través de ella) y esclavo de un orden en el que él pasó a funcionar para ser hablante (en la lengua hay malentendidos, dobles sentidos, hay determinaciones inconscientes de las elecciones aparentemente deliberadas). Se circula entre la (auto)proclamación del

hablante como “hablante de *x variedad* o *x lengua*” y el difícil lugar de definición de la lengua materna (Behares, 2006; Pereira de Castro, 2011). La búsqueda más allá del sujeto-amo, que tiene en sus manos las riendas de la relación con el lenguaje, lleva al reconocimiento de un sujeto-efecto, sometido al lenguaje y a su orden simbólico.

A partir de estas concepciones de sujeto-hablante, lenguaje y lengua materna, y ante la admisión de lo lenguajero, la cuestión de la enseñanza se vuelve problemática. Con la enseñanza tomada por otra cosa que la mera acción comunicativa, con la conflictividad inherente a los sujetos involucrados y la inestabilidad presente en el lenguaje en juego, la medida en que la lengua se puede volver objeto de enseñanza se vuelve punto de especial atención.

La palabra *enseñanza* nos remite por vía etimológica al poner en signo, hacer un movimiento demostrativo o de lenguaje para hacer ver, o para representar. Por momentos es confundida, tanto en términos del lenguaje popular en algunas lenguas²¹ como en algunas teorías contemporáneas, con el aprender, el aprendizaje o el hacer aprender.

Tal vez nunca podamos quitarnos del todo el aspecto de la definición de la enseñanza que la coloca en la tendencia al otro, al crear modificaciones en los estados internos y exteriorizables del otro, pero también a crear en él representaciones estables. Esto pone a la enseñanza en el juego de lenguaje en que se instaura la búsqueda constante del significado, tratando de remontar las dificultades impuestas por el significante: insuficiencia, ambigüedad, multivocidad. Pero también por la mira puesta en el otro, su tendencia a la convergencia con el otro, es también un acto de amor.

²¹ Señalamos cuán problemáticas son las palabras que rodean estas nociones en algunas lenguas europeas. Ya en el inglés *learn* (aprender) y en el alemán *lehren* (enseñar) y *lernen* (aprender), hay una deriva de confusiones, ayudada por semejanzas fónicas que se remontan a los antiguos tiempos germánicos. En italiano, *imparare* (aprender) se usa a veces popularmente (considerado erróneo por la prescripción) en lugar de *insegnare*. El rumano, lengua romance, toma el verbo *învăța* (cognado del español *enviciar*, en el sentido de adquirir un hábito) tanto para enseñar como para aprender, y mantiene, llamativamente para nosotros, el verbo *însemna* como significar, marcar, delimitar.

En ese juego de “pequeños otros”²² se aparece la discusión teórica fundamental determinada por las formulaciones psicoanalíticas en lo que respecta al sujeto. *Sujeto, individuo y persona* son términos que parecen intercambiables en el sentido común pero que han sido recortados por los distintos enfoques disciplinarios y teóricos en forma de *hablante, paciente, informante*, etc. Las ciencias humanas han tenido que enfrentar el problema del sujeto: la psicología, la sociología, la lingüística, la antropología o el psicoanálisis han concebido un cierto sujeto en forma más o menos explícita²³. También se ha tenido que ver a la pedagogía tomando esas opciones y a la enseñanza entendida en un marco pedagógico obrando en consecuencia.

Obligados a apretada síntesis, podríamos decir que se puede diferenciar *sujeto* de *persona* o de *individuo* en la medida en que se deja de concebir una unidad indisoluble. El ejemplar de la especie humana enfocado por las ciencias sociales, como instancia de la especie y cuerpo material, no nace a la deriva de la naturaleza sino que aun antes de su nacimiento tiene un lugar que le espera, es ya un significante puesto en relación con los demás en un juego de lenguaje.

Es parte también de ese sujeto, cuya esencia es la escisión y el conflicto, el constante deseo de construirse y hacerse, el que se encuentra ante la angustiante imposibilidad de saber que le presenta el Real. El sujeto intenta sortear esta imposibilidad buscando representar el mundo a través de distintas formas de conocimiento que se apoyan en mayor o en menor medida en la incertidumbre para avanzar o modificarse.

²² En las formulaciones lacanianas, el *pequeño otro* u *otro con minúscula* se opone al *gran Otro* u *Otro con mayúscula*, en tanto el primero es el más concreto y pluralizable sujeto, proyecciones del yo instanciadas imaginariamente en la multiplicidad de los cuerpos que tenemos a nuestro alrededor. El segundo, el Otro, en cambio, es la más abstracta alteridad que define la condición subjetiva, el sujeto como determinación inconsciente, del significante o del lenguaje (lo que otras teorías expresarían como *la cultura*) y que, con todo lo definitorio que pueda ser, es siempre externo: “[...] el Otro está ahí en tanto que Otro absoluto. Absoluto, es decir que es reconocido, pero no conocido. Asimismo, lo que constituye el fingimiento es que, a fin de cuentas, no saben si es o no un fingimiento. Esta incógnita en la alteridad del Otro es lo que caracteriza esencialmente la relación de palabra en el nivel en que es hablada al otro” (Lacan, 1984, p. 59).

²³ Si se quiere hacer un recorrido por la historia y distintas nociones de sujeto surgidas en el pensamiento europeo de los siglos XIX y XX, pueden tomarse las lecturas de Badiou (2009) o de Žižek (2001), y se hace obligatorio el recorrido por la obra de Jacques Lacan, así como es oportuno un rastreo en los escritos de Louis Althusser, de Jacques Derrida, Michel Foucault o Ludwig Wittgenstein, entre tantos otros que podrían mencionarse.

Mientras el *saber* es el espacio que reconocemos en la falta, que lleva a la búsqueda, lo que reconocemos en lo no sabido, en el darse de bruces contra lo incierto a lo que la investigación conduce, vemos el *conocimiento* como el espacio certero, delimitado, de lo ya sabido, lo explicitable y construido, y potencialmente postulado como objeto de enseñanza.

El conocimiento responde al funcionamiento del registro Imaginario, con su pléthora de explicaciones y seguridades; el saber, en cambio, en lucha permanente con el significante y la búsqueda del significado siempre faltante del registro Simbólico, está puesto del lado de la incertidumbre y el deseo como tendencia a colmar un vacío que no puede ser tolerado por el orden humano.

Mientras podríamos pensar rápidamente en la religión como mundo de certezas en oposición a la ciencia como trabajo sobre lo no sabido, hay también en lo didáctico un espacio para el conocimiento asentado e incuestionable (o cuestionable sobre aspectos muy previsibles), donde los profesores y los alumnos ocupan los lugares históricos que el discurso les asigna en cuanto tales, pero no pueden escapar a sus condiciones subjetivas donde angustia, goce o deseo son operantes.

El sujeto según el enfoque que acabamos de delinear, en su conflictiva relación con saber/conocimiento, tiene también una especial relación con su condición de hablante: la singular posición en la que se encuentra el hablante al postularse respecto a lo que es corrientemente considerado *una lengua*. En el registro que cuenta con manifestaciones externas y explícitas, el Imaginario, el hablante puede relatar su aprendizaje, autoevaluarse como hablante de una lengua, colocarla como primera, materna o extranjera, e incluso demostrar cómo la concibe en tanto que objeto de saber o conocimiento. Los otros dos registros, parcial o completamente inaccesibles al control y a la voluntad del sujeto, las dimensiones simbólica y real de la condición de hablante, operan en forma determinante, tanto por estar la lengua compuesta esencialmente por significantes como por lo que moviliza la boca, hiere el oído, es decir, marca el cuerpo del hablante.

Admitir la condición de hablante en el nudo de los tres registros recién esbozados lleva a desenfocar la lengua de su definición de instrumento de expresión del pensamiento para darle la amplitud propia de la determinación completa de la subjetividad.

1.5. Lo político en lo lenguajero o los seres hablantes como condición necesaria y suficiente para la política

Sin ser central para nuestro trabajo y sin haber orientado la búsqueda de objetos de análisis, no podremos descuidar la cuestión política implicada en las postulaciones sobre los hablantes, el conocimiento, la enseñanza, el currículum y la lengua.

Hallamos inspiración para remarcar lo fundamental de esta dimensión en la reciente producción teórica de Jean-Claude Milner (2013) en tanto la posibilidad de la política se coloca en relación directa con el considerar a los seres humanos como seres hablantes. “Hablamos política desde que nos preguntamos si la razón del más fuerte es siempre la mejor” (Milner, 2013, p. 9): ese es el punto de partida para postular la imposibilidad de eliminar el elemento político de una investigación teórica que se pregunta sobre cómo se articulaban conceptualmente el hablante, la lengua y su enseñanza.

Para el sujeto, el mundo narcisista de certezas absolutas y total centralidad del yo se ve desafiado al acusar recibo de la pluralidad de sujetos/cuerpos de la que está rodeado. Para Milner, los cuerpos tienen necesidad de política

[...] por el plural. Porque dado que sus cuerpos pueblan el mundo, se despliegan en multitud. Y ahí comienzan las dificultades. Si un ser hablante pudiera satisfacerse de ser único, como un eterno célibe, los afables filósofos triunfarían sin esforzarse. A la vez sabio y príncipe, a la vez amo y esclavo, a la vez padre e hijo, a la vez hombre y mujer, el Solitario inauguraría en cada ocasión su reino propio (Milner, 2013, p. 12).

La pluralidad de los sujetos es un choque contra esa ilusión narcisista, lo cual se evidencia en la confrontación del sujeto-hablante con sus pares (los “pequeños otros” a los que aludíamos en el apartado anterior). El hablante, así, al descubrirse como tal,

[...] le parece que su singularidad debe fundarse sobre su cualidad de ser hablante. El ser hablante cree entonces que es el único en serlo y cuando se las ve con interlocutores, no son considerados sino como sus ecos pasivos. Mientras habla, concluye que no encontrará sino semejantes, es decir, cuerpos de los que hará semblante en admitir, por civismo, que hablan como él, aunque con la reserva de que lo hacen porque son su eco (Milner, 2013, p. 12).

Sin embargo, el hablante deberá terminar admitiendo que esa soledad en la que cree estar no es tal, lo cual genera el miedo, el darse cuenta de que, o bien ha impuesto a los demás el silencio, o los demás podrían imponérselo a él (Milner, 2013, p. 13). Esto es determinante para comprender la propuesta teórica milneriana que coloca la recíproca implicación entre política y lenguaje²⁴, no solo en tanto que pasemos nuestros conceptos más doxásticos de lo social y lo cultural por un tamiz político y lenguajero sino en tanto que el nombrar es establecer un orden, lo cual es de consecuencias políticas: “la política habla; al hablar, organiza lo que quiere que se vea; de hecho, lo organiza como un mundo” (Milner, 2013, p. 54).

²⁴ Para profundizar más en la discusión acerca de cuerpo, lenguaje, saber y política inspirada por Milner, remitimos a la lectura del reciente trabajo de Rodríguez Giménez (2016).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con este capítulo abrimos un segundo espacio que no podrá diferenciarse netamente del primero, puesto que tendremos que establecer nuevos postulados teóricos para poder sustentar las opciones que se atribuirán a lo metodológico. Intentaremos mostrar, sin embargo, que lo puro y estrictamente metodológico es difícil de separar de lo teórico, en una dificultad que obedece, justamente, a determinaciones epistemológicas.

Dado que nuestro propósito es encontrar los modos en que se plantean teóricamente las concepciones sobre el lenguaje y la enseñanza de la lengua en autores uruguayos o representantes de instituciones uruguayas, nuestro medio por excelencia será el texto científico o académico elaborado por estas personalidades destacadas y publicado a través de los medios más corrientemente leídos cuando se buscaban opiniones especializadas.

El texto es más que el testimonio de una forma de pensar o una opinión sobre un tema, y tampoco es la forma de sustituir las ya imposibles entrevistas a estos personajes relevantes o la imposibilidad de presenciar sus clases. Concebimos que el texto académico es el espacio por excelencia para la elaboración teórica y adquiere una trascendencia e independencia de su autor y el contexto de su producción.

Por lo tanto, al fundamentar el recorte de un conjunto de documentos para el análisis, tendremos que explicar qué entendemos por lo que llamaríamos *documento*, *autor* y *enunciación*. De este modo, comenzaremos a visualizar los objetos de estudio concretos que han aparecido en la búsqueda y podremos anunciar cuáles han sido privilegiados para el análisis. Haremos también mención de los documentos que han quedado recortados fuera de esta indagación.

2.1. La constitución de un corpus o de un conjunto de documentos

El trabajo con *corpus* cuenta con una tradición en la lingüística tan importante que sería casi imposible plantear la lingüística moderna sin ese instrumento. Del mismo modo, actualmente en la investigación en ciencias sociales, al reunir un conjunto bien definido de objetos a analizar, se habla de corpus.

Dentro de lo *multiforme y heteróclito*²⁵ del lenguaje, la constitución de *corpora* habilita el trabajo delimitado, ordenado, donde puede ponerse en funcionamiento un *dispositivo* (Milner, 2000) que permita el trabajo cuantitativo, la formalización que dé, por lo tanto, garantías de refutabilidad y literalización (Milner, 2000, p. 96), donde se “supone que en el lenguaje hay algo repetible” (Milner, 2000, p. 114).

Dado que nuestro afán no es lograr un nivel de cuantificación, matematización o literalización acabado, no nos sentimos en la obligación de construir, a los efectos de este trabajo, un corpus pensado como conjunto cerrado. Sin embargo, hemos hecho una selección de dieciséis documentos que serán sometidos a un tipo de lectura particular (que detallaremos más en el próximo apartado, 2.2.).

Los documentos seleccionados y otros de los mismos autores o con afinidades temáticas conforman el conjunto de “hallazgos” de este trabajo, no en el sentido de descubrimiento y publicación de textos inéditos, sino como primera recuperación y reunión determinada por las coordenadas espacio-temporales que aquí establecimos (Uruguay, 1920-1970). Asumimos que pueden haber escapado a nuestro ojo o a nuestra capacidad de búsqueda bibliográfica exhaustiva²⁶

²⁵ En referencia al célebre pasaje de Saussure (1916, p. 25): “pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite; à cheval sur plusieurs domaines [...]”.

²⁶ Tengamos presente que en Uruguay no resolvemos nuestros problemas bibliográficos ni muy ordenada ni muy centralizadamente, o al menos la búsqueda que nos propusimos se colocó en los límites de lo que está reunido o sistematizado. Tenemos a nuestra Biblioteca Nacional, que funciona principalmente como testimonio de las publicaciones nacionales, pero no resuelve más que ese acuse de recibo. Luego quedamos en las mejores manos de las bibliotecas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, del Instituto de Profesores “Artigas”, de los Institutos Normales, de la Academia Nacional de Letras y de la Biblioteca Pedagógica. Un rol importante

algunos otros textos que podrían aportar a la historia de las reflexiones sobre el lenguaje en el Uruguay, algunos de los cuales pudieron haber sido pertinentes para nuestros propósitos.

Durante la búsqueda se pudieron ver campos de los que se ocupaban ya varios especialistas en distintas instituciones (como el de la enseñanza del español como lengua primera y nacional dentro del marco educativo y de la alfabetización que propone la escuela primaria) y otros campos que estaban muy precariamente establecidos y contaban aún con poco desarrollo (como la enseñanza de las lenguas extranjeras o el tratamiento del lenguaje y la enseñanza destinada a distintos tipos de condiciones y aptitudes).

Un criterio que podría querer imponérselo al conjunto de documentos seleccionado es el de la representatividad. Podrían planteárenos preguntas tales como: ¿se trata de publicaciones que tuvieron amplia difusión y llegaron a un número importante de lectores especializados o implicados con los temas?; ¿su lectura tuvo algún impacto en los ámbitos académicos, lingüísticos o pedagógicos?; ¿son los autores reconocidos como autoridades, o al menos tienen las credenciales mínimas para tratar los temas de los que discurren? Con idéntico conjunto de documentos podríamos responder afirmativamente a estas preguntas u otras de la misma serie, esgrimiendo argumentos que más pasarían por lo sociológico que por lo epistemológico o lo discursivo.

Decidimos, en cambio, inclinarnos por descartar la representatividad en su raíz más sociológica y tan solo decimos que los documentos podrían postularse como representativos en tanto que testimonios de lo producido y compartido a través de los medios de difusión académica de la época, los cuales funcionaban a partir de los criterios de validación que eran corrientes en esos tiempos, diferentes a los que se utilizan hoy en día.

tienen también otras iniciativas: materiales digitalizados y disponibles online como Publicaciones Periódicas (www.periodicas.edu.uy) o alguna iniciativa individual y privada; así como la nunca desdeñable búsqueda en estantes y mesas de las librerías de las capitales rioplatenses. Todo esto fue ayudado por los valiosísimos contactos con las personas más memoriosas o más comprometidas con esos materiales.

Los documentos son, entonces, testimonios de aquellas formulaciones que podían ser puestas en palabras y trascender el ámbito de la intimidad de un estudioso, textos que se consideraban dignos de ser compartidos o publicados, muchas veces pensando en la incidencia sobre un campo teórico o práctico. La mayor o menor pericia o coherencia, incluso las contradicciones que se puedan observar en los planteos de los autores, dan cuenta, por lo tanto, de un “estado el arte”. Quedan retratados así autores, instituciones, el panorama de publicaciones sobre estos temas, limitado a un cierto número de revistas y a algunas pocas iniciativas individuales.

Por otro lado, para quitar importancia a ese criterio de representatividad al que podría ser sometido cada autor y publicación, remarquemos la trascendencia de esos niveles concretos de lo personal y enumerable y la importancia de la búsqueda en cada texto de elementos teóricos que entren en diálogo, conformen sistemas de nociones y conceptos, y se conecten con antecedentes que vayan más allá de la dimensión *Uruguay: 1920-1970* que nos planteamos. Es allí donde encontraremos el verdadero valor y la visión de conjunto, lo que se visualizará luego de aplicadas similares técnicas de lectura y comentario en los documentos seleccionados.

2.2. La lectura y el análisis de los documentos

El principal dispositivo de trabajo será la exégesis de los textos, realizada en su dimensión hermenéutica, o sea, situando a los textos y autores en las discusiones propias del campo en cuestión. Se tendrá en cuenta, asimismo, la ubicación del marco específico de referencia de los autores y los cruces entre diversas conceptualidades o el diálogo entre las concepciones identificadas en ellos.

El problema de leer (*legere*) está clásicamente ligado (lo cual atestiguan los verbos latinos) al del comprender (*intelligere*). Pero más que de la *comprensión*, que podría ser entendida como el hallar un significado que está efectivamente en el texto, pondremos el ejercicio del lado de la *interpretación*, es decir, admitimos que

la lectura siempre está impregnada de una teoría previa: “bien loin que l’objet précède le point de vue, on dirait que c’est le point de vue qui crée l’objet” (Saussure, 1916, p. 23).

La lectura que realizamos en un texto no es, por lo tanto, en busca de un ilusorio significado previo y dado voluntariamente por el autor sino que, al máximo, y para que el trabajo de interpretación no parezca arbitrario, podemos intentar ubicar el texto dentro de las cadenas de sentido (*formaciones discursivas*) en las que podría insertarse. Quitamos así, el lugar del autor como único otorgador del significado y recordamos que la significación es un efecto singular que se instancia en múltiples interpretaciones, las cuales no están asociadas a personas sino, justamente, a instantes o lazos momentáneos.

Al ser cada documento un testimonio, un resto de acto de enunciación, debemos tener en cuenta que estamos ante una muestra que trasciende a su autor desde el momento mismo de su emisión. El autor acaba siendo, con su nombre y apellido, su fecha y lugar de nacimiento, un elemento más bien anecdótico. No se trata de establecer una relación de plena *autoría*, esa que confiere la *autoridad* de lo ilusoriamente creado *ex nihilo*, de aquello que se tiene *autorización* a disponer cual propiedad, sino de colocar a los escritores de estos textos, en su condición de hablantes, como manifestación del exceso de las palabras, muestras del no saber contenido en cada emisión lingüística. Quien habla (en este caso, quien escribe) no sabe lo que dice²⁷, o está sometido a dos olvidos²⁸ (a los que se refieren Pêcheux y Fuchs, 1975):

♦ el olvido N° 1 implica que el sujeto enuncia bajo la ilusión de que es amo y creador de su discurso y

²⁷ “Comme d’habitude, il ne sait pas ce qu’il dit”, Jacques Lacan lo dice refiriéndose al sujeto analítico en la clase 19 (25 de mayo de 1955) de su Seminario II (en la edición en español: Lacan, 1983, pp. 365-366).

²⁸ Corresponde al francés *oubli*: “le terme d’oubli ne renvoie pas ici à un trouble individuel de la mémorisation. Il désigne paradoxalement ce qui n’a jamais été su et qui pourtant touche au plus près le «sujet parlant», dans l’étrange familiarité qu’il entretient avec les causes qui le déterminent... en toute ignorance de cause” (Pêcheux y Fuchs, 1975, p. 13).

♦ el olvido N° 2 es el que lleva a que el sujeto enuncie en la ilusión de la univocidad, de que sus enunciados tienen solo un sentido y todo lo que sea dicho será comprendido por quienes lo oigan en acuerdo unánime²⁹.

En base a estos preceptos del análisis de discurso (que remite a la obra de M. Pechêux, afectada a su vez por el psicoanálisis lacaniano) creemos que la lectura de los documentos serán abordados con algunos énfasis y con algunas prescindencias que otros posibles análisis plantearían de otro modo.

Como corolario, podemos decir que nuestros textos serán principalmente *pretextos* para una búsqueda teórica, aunque no descuidaremos la dimensión histórico-espacial que les da un valor especial en tanto contribuyen a la historia de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en el Uruguay.

Para entrar en las cuestiones más puntuales acerca del modo de realizar la lectura y establecer categorías de análisis, además de lo discutido en este capítulo, remitimos a la lectura del apartado 4.2., donde explicamos los alcances de las dimensiones epistémica, política, subjetiva y didáctica como claves de lectura utilizadas.

²⁹ «Il s'agit du décalage entre une formation discursive et une autre, la première servant en quelque sorte de matière première représentationnelle à la seconde, comme si la discursivité de cette «matière première» s'évanouissait aux yeux du sujet parlant. Il s'agit là de ce que nous caractériserons comme l'oubli n° 1, inévitablement inhérent à la pratique subjective liée au langage. Mais simultanément, et ceci constitue une autre forme de ce même oubli, le processus par lequel une séquence discursive concrète est produite ou reconnue comme ayant un sens pour un sujet s'efface lui-même aux yeux du sujet. Nous voulons dire que, selon nous, la production du sens est strictement indissociable de la relation de paraphrase entre des séquences telles que la famille paraphrastique de ces séquences constitue ce qu'on pourrait appeler la matrice du sens. Cela revient à dire que c'est à partir de la relation intérieure à cette famille que se constitue l'effet de sens ainsi que la relation à un référent qu'implique cet effet. Si l'on nous suit, on comprend dès lors que l'évidence de la lecture subjective selon laquelle un texte est biunivoquement associé à son sens (aux ambiguïtés syntaxiques et/ou sémantiques près) est une illusion constitutive de l'effet-sujet à l'égard du langage (...). (...) En réalité, nous posons que le «sens» d'une séquence n'est matériellement concevable que dans la mesure où on conçoit cette séquence comme appartenant nécessairement à telle formation discursive et/ou à telle autre (ce qui explique au passage qu'elle puisse avoir plusieurs sens)» (Pêcheux y Fuchs, 1975, pp. 13-14).

2.3. Los documentos seleccionados

Componen el conjunto de documentos que serán objeto de una atención más pormenorizada aquellos que intentan abordar directamente cuestiones propias de las relaciones entre lenguaje y enseñanza o las pertenecientes a la enseñanza de la lengua. En particular, en vista de los hallazgos concretos, podemos decir que los textos están reunidos por tener en común la discusión sobre las condiciones para lo que es llamado (de diversas maneras en los diferentes textos) la *enseñanza del lenguaje* o la *enseñanza de la lengua*. Aparecerán allí los problemas propios de la elaboración de objeto de estudio y de enseñanza a partir de los materiales lingüísticos privilegiados para tales fines y las cuestiones relativas a la natural condición de hablantes de los alumnos y de los enseñantes.

Tenemos presente que existen más trabajos dentro del período que pueden considerarse como producciones sobre el lenguaje, con mayor o menor relación con la enseñanza³⁰, los cuales, por su divergencia con la búsqueda que nos propusimos en este trabajo, no han sido tomadas en cuenta. Allí se pueden ver:

- ◆ *los programas de enseñanza dentro de instituciones oficiales o formales y sus fundamentaciones*: estos textos no eran en este período aún demasiado desarrollados o acrecentados en sus fundamentaciones y mostraban más bien esquemáticamente una lista de puntos a ser tratados en los cursos;
- ◆ *los manuales para la enseñanza de las lenguas (español y otras)*: eran textos que proponían ejercicios didácticos que estaban sustentados por diferentes concepciones del lenguaje y la enseñanza pero que no solían hacerse explícitas dentro de los mismos manuales;
- ◆ *los planes de ortografía*: que pretendían ser guías para la enseñanza de la escritura en los primeros años de alfabetización;

³⁰ En el Capítulo 3, haremos referencia a algunos autores, campos o ámbitos institucionales de producción y veremos que fueron varios los escenarios de surgimiento de temas de lenguaje y enseñanza en el período que seleccionamos.

- ◆ *los trabajos sobre metodología de enseñanza de la lectura y la escritura*: donde se proponen discusiones, basadas en argumentos puestos del lado del aprendizaje (con un enfoque psicológico) y con criterios de eficacia;
- ◆ *las obras lexicográficas*: tenían aspiraciones de aportar a los grandes diccionarios de español, de modo que pudieran ser consultados también a efectos de la enseñanza del léxico, pensado como aquellos piezas léxicas que ya fueron respaldadas por la literatura; proponían también una ortografía para de escribir esos elementos muchas veces solo conocidos en la oralidad;
- ◆ *los trabajos de filosofía del lenguaje*: que versaban sobre las relaciones entre el ser humano y el lenguaje;
- ◆ *los abordajes terapéuticos del lenguaje*: donde se proponía una visión de la normalidad ante las diferentes carencias congénitas o adquiridas que pudieran afectar el desarrollo con miras a un hablante de lengua oral con correlato escrito.

Nos concentraremos, entonces, en cierto tipo de texto, con un perfil más reflexivo y tendiente a generar nuevos estados de discusión o nuevas consideraciones sobre la forma de darse la enseñanza de la lengua.

Terminamos viendo en el conjunto de documentos (sin poder afirmar que ese haya sido un criterio de selección), un buen equilibrio, dado que lo integran tanto autores uruguayos como no nacidos en el país (pero que desarrollaron en el Uruguay la mayor parte de su vida formativa o profesional), y con diversas formaciones: entre ellos hay pedagogos, maestros y profesores, lingüistas y cultores del idioma. Los hay notorios pero también los hay desconocidos.

El número de dieciséis no resulta exiguo pero tampoco representa una gran vastedad que pudiera dificultar aún más el trazado de grandes líneas o confrontaciones. Se conforma así un grupo cuyos elementos se pueden mantener en un solo campo visual y que permite realizar el análisis para el cual esos textos están convocados, pero también puede permitir otras lecturas (que no serán predominantes aquí) de tipo histórico.

Podría verse el conjunto de documentos desde el punto de vista de todo lo que le falta para ser una lista de documentos que representen la historia de la

enseñanza de la lengua en el Uruguay en su relación con las formas científicas de estudiar el lenguaje. Sin embargo, ver en qué medida esta tesis difiere de ese propósito, dada su renuncia a las representatividades histórica y sociológica, es lo que habilitará a que este conjunto sea admitido y sea bienvenido para la función que ha venido a desempeñar.

A continuación, en Tabla 1, presentamos la lista de documentos seleccionados, con el número que se le ha asignado (por orden cronológico), su año de publicación, su autor, título y el medio por el que fue publicado³¹.

³¹ Además de las referencias a su origen bibliográfico ofrecidas en esta tabla, disponibilizamos las copias facsimilares de los 16 documentos en el Apéndice 1 de esta tesis.

DOC.	AÑO	AUTOR	TÍTULO	MEDIO DE PUBLICACIÓN
1	1924	Luisa Luisi	<i>Prólogo</i>	<i>Libro de lectura de Abadie y Zarrilli (1924)</i>
2	1927	Eduardo Rogé	<i>La enseñanza del lenguaje</i>	<i>Anales de Instrucción Primaria</i>
3	1939	Roberto Abadie y Humberto Zarrilli	<i>Guía metodológica para la enseñanza de la lectura</i>	<i>Anales de Instrucción Primaria</i>
4	1940	José Pereira Rodríguez	<i>Enseñanza de la redacción y la composición: teoría y práctica</i>	<i>Editorial Kapelusz, (Buenos Aires)</i>
5	1941	A. Berro García, C. Martínez Vigil, V. Pérez Petit, A. Rusconi, J. G. Antuña, J. del Rey, E. Laferrière y J. Pereira Rodríguez	<i>La enseñanza del Español en los Liceos de la República</i>	<i>Boletín de Filología, Instituto de Estudios Superiores</i>
6	1943	Américo Mibelli	<i>Lenguaje, palabra, gesto en la enseñanza media uruguaya</i>	<i>Editorial Independencia (Montevideo)</i>
7	1949	Andrés Da Silva y María Elena Guzmán de Da Silva	<i>Poemario metodológico de la lengua española</i>	<i>Editorial Ciudadela (Montevideo)</i>
8	1955	Jesualdo Sosa	<i>Metodología de la expresión infantil</i>	<i>Anales de Instrucción Primaria</i>
9	1956	Luis Juan Piccardo	<i>Gramática y enseñanza</i>	<i>Anales del Instituto de Profesores "Artigas"</i>
10	1956	Alberto Rusconi	<i>Metodología de la enseñanza de la lengua española y la literatura en secundaria</i>	<i>Sin editorial, Montevideo.</i>
11	1958	Héctor Enrique Solari	<i>Hablar, leer y escribir</i>	<i>Anales (Consejo de Enseñanza Primaria)</i>
12	1959	Floro Olano Pagola	<i>Adquisición del signo</i>	<i>Boletín de Filología, Instituto de Estudios Superiores</i>
13	1963	José Pedro Rona	<i>Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna</i>	<i>Revista de Lingüística Aplicada (Universidad de Chile) y Simposio de Cartagena, Instituto Caro y Cuervo</i>
14	1964	Celia Mieres	<i>Cursos de Idioma Español en los Liceos</i>	<i>Anales del Instituto de Profesores "Artigas"</i>
15	1969	Héctor Balsas	<i>El maestro frente a la enseñanza de la lengua</i>	<i>Revista Educación del Pueblo</i>
16	1969	Iris Fiorentino	<i>¿Español o portugués en nuestra escuela primaria?</i>	<i>Revista Educación del Pueblo</i>

Tabla 1. Lista de documentos considerados para el análisis.

2.4. Otros documentos dignos de mención

La búsqueda realizada nos llevó a toparnos con una multitud de documentos que podrían decir más acerca de algunos puntos no priorizados en este estudio. Podrían ilustrarnos más el período 1920-1970, decirnos más sobre la producción de los autores de los documentos elegidos o mostrarnos otros ángulos de enfoque o intereses en lo relativo al lenguaje. Sobre todo por no focalizar sobre la enseñanza, algunos documentos interesantes para otros efectos no están contados dentro del grupo privilegiado. Sin embargo, permiten ver el estado de los enfoques científicos que tratan de capturar las cuestiones del lenguaje, intentan expedirse sobre cuestiones lingüísticas o toman algún aspecto del lenguaje como tema de reflexión.

Destacamos, en primer lugar, algunas referencias a textos valiosos en tanto que testimonios de estados de la cuestión de la investigación lingüística. Allí tenemos a Benigno Ferrario (1927) con sus “Observaciones sobre indagación lingüística aplicada a los idiomas de la América Meridional”, a Sixto Perea y Alonso (1936) con sus “Notas sobre nomenclatura en las ciencia del lenguaje” y a Carlos Martínez Vigil (1945) con su “Lingüística americana”, textos que tendremos la ocasión de comentar debidamente en el próximo capítulo (especialmente en 3.5.).

Resulta también interesante indicar la presencia de otras obras pertenecientes a los mismos autores de nuestros dieciséis textos seleccionados: Alberto Rusconi (1932, 1946); Andrés Da Silva y María Elena Guzmán de Da Silva (1950, 1958); Héctor Enrique Solari (1956); Américo Mibelli (1958); Jesualdo Sosa (1969) y José Pedro Rona (1969). En particular, resaltamos estos textos por ocuparse también de la temática de esta tesis.

Un autor al que damos destaque a lo largo de este trabajo, Eugenio Coseriu, no nos ofrece lamentablemente ningún texto para tener en cuenta dentro del período que seleccionamos. Lo que dentro de su obra se refiere a la enseñanza solamente lo encontramos en sus últimos años (Coseriu, 1987; 1989; 1998; 1999); mientras, para nuestro período, solo podríamos mencionar el tentador título

“Structure lexicale et enseignement du vocabulaire” (Coseriu, 1966) que no dedica más líneas a la enseñanza que las que dicen: “Les principes concernant l’enseignement du vocabulaire sont ceux qui découlent de nos ‘distinctions préalables’ et de la théorie de la structure lexicale³²” (Coseriu, 1966, p. 217).

Otros hallazgos no revisten importancia, puesto que son obras de autores cuya nacionalidad y ámbito de desempeño profesional se ignora³³ (y se sospecha pudieran ser traducciones de textos presentados en revistas uruguayas), o bien resultan ser escuetos ensayos cuyas ideas no están suficientemente desarrolladas³⁴, cobijados por ciertas revistas que concedían pequeños espacios para esos fines, o bien no contienen suficientes fundamentos teóricos explícitos³⁵ (incluso a pesar de tener abundantes ejemplificaciones didácticas).

³² Tal vez con ello deja aclarado que la cuestión de la enseñanza de la lengua se traduce sencillamente en tomar un objeto dado por la lingüística, pero lo escueto del pasaje no nos permite conjeturar más.

³³ Un ejemplo sería el texto de Pilz (1939), referido a lenguas extranjeras.

³⁴ Como puede ser González Poggi (1935).

³⁵ Una muestra de los cuales sería Sendic (1951).

CAPÍTULO 3

LENGUA(S)/LENGUAJE: SU ESTUDIO Y SU ENSEÑANZA EN URUGUAY ENTRE 1920 Y 1970

En este capítulo intentaremos dar una visión panorámica de la situación uruguaya desde fines del siglo XIX en lo que respecta al desarrollo de la ciencia, los estudios universitarios y las producciones intelectuales y culturales en general. Dentro de ese vasto campo, recortaremos la denominada *escena académica uruguaya* como ámbito privilegiado para encontrar nuestro objeto de estudio.

Procuraremos conseguir una balanceada referencia a elementos más abstractos como las corrientes de pensamiento o ideologías presentes en la época y otros más concretos como las instituciones y personas que vivieron y actuaron en ella.

3.1. Marco general. Lengua(s)/lenguaje y (su) enseñanza como objetos discursivos dentro de la escena académica uruguaya.

Constituimos una *escena académica uruguaya* como el conjunto de los ámbitos en que se estudiaban, elaboraban y discutían nociones intelectualmente complejas en los más diversos campos del saber y del estudio humano: derecho, medicina, filosofía, agronomía, historia, educación, lenguaje, crítica literaria y artística en general, política, economía, etc. Colocamos como requisito de pertenencia, no el hecho de que se traten temas concernientes al Uruguay, sino que sean estudiosos uruguayos o extranjeros acogidos por instituciones uruguayas.

En un país joven, cual era el Uruguay a principios del siglo XX, no podemos esperar una enorme complejización y riqueza en cuanto a variedad de tendencias e instituciones. Sin embargo, y resumidamente, se podría decir que el Uruguay hacia 1920 era un país que superaba el millón de habitantes, que contaba

con una ciudad capital que, aunque relativamente nueva, era de dimensiones importantes dentro del concierto sudamericano y que ya contaba con un Estado muy presente en las políticas sociales. El país³⁶ vivió una etapa de total inestabilidad y revuelta (que comenzó tal vez con la revolución artiguista y se fue calmando en las últimas décadas del siglo XIX), caracterizada por el destaque de figuras masculinas que cubrían usualmente a la misma vez los aspectos intelectuales, militares y políticos, lo que fue seguido por un período de modernización³⁷ (iniciado hacia 1880) que permitió la especialización de los intelectuales (separados de los políticos), el desarrollo del arte y las ciencias, e incluso el comienzo de la participación femenina³⁸ en la vida social y pública.

Dentro de la escena académica uruguaya, nos interesa particularmente aquello que respecta a los estudios sobre el lenguaje, para lo cual tenemos que tener en cuenta los siguientes factores que conforman un conjunto heterogéneo: el predominio de la lengua española en el sur del Uruguay (región donde se concentra la mayor parte del poder político del territorio), las particularidades del pensamiento universalista moderno al que los intelectuales uruguayos suscribían, con visiones de los localismos y costumbrismos: la presencia indígena, africana, formas populares de español, lenguas de inmigrantes y el portugués como objetos interesantes de estudio.

Por no ser el propósito principal de esta tesis realizar una recopilación histórica, no todos los posibles temas relativos a las formas de abordar el lenguaje en el período y lugar seleccionados podrán tener un desarrollo en este trabajo³⁹.

³⁶ Gracias a la amplitud que permite la palabra *país*, la aplicamos aquí a lo comprendido por el territorio de la Banda Oriental, continuado con el Estado Oriental y la República Oriental del Uruguay.

³⁷ Recordemos que *modernización* tiene un significado más trascendente que el del lenguaje coloquial. Se trata del ajuste a un modelo de explotación económica capitalista, que tiene como auxilios a la ciencia (en su faceta tecnológica) y al Estado.

³⁸ Dejamos planteado el tema de la participación masculina y femenina sin más pretensiones que las de una mera constatación sociológica.

³⁹ Más bien los podemos ver como un posible programa de investigación acerca de la historia de los estudios sobre el lenguaje en el Uruguay. Tal búsqueda no sería un hecho nuevo, pues se visualiza como ya emprendida, en diferentes maneras, por varias líneas de investigación dentro del país: *Historia de las Lenguas en el Uruguay* (dirigida primero por Adolfo Elizaincín, luego por Magdalena Coll y Virginia Bertolotti), *Políticas lingüísticas y discursos sobre las lenguas* (dirigida por Graciela Barrios), *Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e*

En lo que sí podremos desplegar aquí, tendremos que contentarnos con un parcial relevamiento bibliográfico y algún atisbo de investigación (como mero aporte de datos nuevos). Dentro de ese relevamiento trataremos de sintetizar toda la serie de tradiciones intelectuales, filosóficas, literarias, lingüísticas, didácticas y pedagógicas que tuvieron presencia en el Uruguay de comienzos del siglo XX, las cuales, por lo tanto, venían creciendo desde la generación nacida a fines del siglo XIX. Daremos lugar incluso a las categorías que vemos como más alejadas de la relación entre lenguaje y enseñanza y las cuestiones de la enseñanza de la lengua: los debates intelectuales en general, aquellos sobre la forma de pertenencia del Uruguay al mundo hispánico, las discusiones estéticas sobre el lenguaje en la literatura, las lenguas que no han sido consideradas como objeto de enseñanza, es decir, las indígenas⁴⁰ y las africanas.

Por lo abarcador de este propósito, hemos de limitarnos a pasar revista, demostrar una revisión bibliográfica y ofrecer las referencias para que el lector pueda continuar con lecturas más detalladas y profundas sobre cada uno de los puntos mencionados.

3.2. Repaso histórico: corrientes intelectuales y literarias

Hacia el comienzo del período que nos interesa, en 1920, el mundo occidental apenas salía de los debates decimonónicos donde se oponían, por un lado, todas las tendencias que podríamos llamar más racionalistas, que sustentaban el avance de la ciencia y de la tecnología principalmente al servicio de un capitalismo avanzado, y por otro lado, las tendencias menos racionalistas, que en general se podrían llamar románticas, resistencias al avance de la *forma mentis* de la modernidad, que habían hecho su aporte para los nacionalismos que

Intersubjetividad (dirigida por Luis E. Behares) y *Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje* (dirigida por Luis E. Behares y Cecilia Blezio).

⁴⁰ Si bien hay constancia de la propuesta de Adolfo Berro García (1947) para una línea de investigación sobre el guaraní que incluía la enseñanza de esta lengua dentro de la universidad, debemos considerarla como un intento aislado y sin éxito.

sustentaron la constitución de los Estados europeos y americanos del siglo XIX. Los capítulos finales, tal vez, de esas tendencias de freno al racionalismo y reivindicación romántica, fueron los desgraciados episodios que empujaron a la Segunda Guerra Mundial.

El Uruguay, en toda su historia, pero especialmente desde fines del siglo XIX, fue totalmente permeable a la cultura europea⁴¹. Este debate se traduce, siguiendo las clásicas observaciones de Ardao (1968), en la oposición positivismo y el espiritualismo como grandes tendencias intelectuales “que modelaron la inteligencia nacional y aun la conciencia espiritual del país, en un período decisivo de su desarrollo” (Ardao, 1968, p. 9). Sin embargo, era el de fines de siglo XIX un ambiente intelectual, a decir de Lockart (1968, p. 337), donde

no tomar posición filosófica, por ese entonces, suponía, en efecto, casi una descalificación social. Y es que, más que posturas ideológicas, se defendían estatutos vigentes, prestigios al fin de cuentas materiales. Las ideas, así mediatizadas, se usaban más bien como armas arrojadas, sirviéndose de la inercia de lo ya pensado; y a costa, por supuesto, de los problemas reales⁴².

Otra oposición que se puede trazar es la que se crea entre las tendencias americanistas y las hispanistas, muy relacionada con las reivindicaciones nacionalistas, más bien románticas e irracionalistas, que pueden resaltar lo americano, y que contrastan con las tendencias más racionalistas y universalistas que pueden hacer énfasis en el valor de la continuidad con la cultura europea. Puesto que al decir hispanismo debemos pensar obviamente en España, allí se agregan ulteriores complicaciones, puesto que lo español ofrece más elementos para unirse a lo católico que a lo racionalista, universalista y moderno; de este

⁴¹ Real de Azúa (1968, p. 120) ya nos lo dijo con claridad: “desde que la expansión de la Europa occidental fuera de sus límites geográficos inició el proceso de unificación cultural del mundo, ha constituido una de las direcciones sustanciales de toda tarea cultural nacional la recepción de las corrientes de pensamiento que en el viejo continente y más tarde en toda el área noratlántica ganaron prestigio y vigencia. Por ello, asimilar sus pautas, sus doctrinas, sus ideologías, informar con ellas la actividad académica, alcanzar una versión propia y presuntamente adecuada a las exigencias de nuestra promoción social de las novedades y las modas intelectuales de cada hora, representa el centro vertebrador del proceso cultural y, seguramente, el mejor hilo de conducción para reconstruirlo”.

⁴² En medio de ese clima que llamaríamos *pensar por pertenencia*, merecería tal vez una mención aparte una figura como la de Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), que no se dejaría encasillar tan fácilmente dentro las categorías preestablecidas.

modo, el punto de referencia intelectual europeo se vuelca hacia Francia, cuyos debates filosóficos y políticos ya habían llegado a América a principios del siglo XIX.

Hay, por lo tanto, una posible lectura transversal en términos de progresismo y conservadurismo. Este debate toma distintas facetas según consideremos los comienzos del siglo XX o el período 1950-1970. En las primeras décadas del siglo XX, del lado del progresismo ubicaríamos todas las tendencias que significan innovaciones en el hemisferio norte, orientadas hacia el avance de la industrialización, las formas científicas de conocer e interpretar el mundo y las formas de organización social democráticas en sentido burgués. Las tendencias conservadoras en Uruguay, en cambio, estaban asociadas al mantenimiento del antiguo patriciado en su lugar de privilegio, con énfasis en el poder dado por la propiedad de la tierra y en las élites profesionales urbanas. Estos encarnaban los aspectos más tradicionales de la cultura hispánica, incluyendo su moral católica.

En el período posterior a 1950, las vanguardias intelectuales están marcadas por las ideologías que se oponen al predominio burgués y que tienen la impronta de las luchas obreras inspiradas en el marxismo y las formas de socialismo que derivaron con posterioridad. Las tendencias conservadoras en esa segunda etapa se podrían conjuntar en la reunión heterogénea de los progresistas del 900 (con su democracia burguesa, su liberalismo, laicismo, su mirada urbana y universalista) y de los conservadores de aquellas épocas (con su tradicionalismo, catolicismo, incluso el caudillismo que reproduce muchos aspectos del viejo feudalismo europeo) en la resistencia anticomunista.

Más allá de esas grandes tendencias intelectuales, que implican los impulsos modernos y sus resistencias, se pueden identificar escuelas literarias que particularmente prosperaron en Uruguay como el modernismo o el nativismo (también llamado *criollismo*). El primero, que se puede visualizar entre fines del siglo XIX y la primera década del XX, puede reconocer como pionera a la figura de Rubén Darío desde Nicaragua e implica una ruptura con las tradiciones más

consolidadas de la poesía hispánica⁴³. El segundo tomó su nombre en la década de 1920 pero proviene de una línea de producciones del siglo XIX⁴⁴ (como la poesía gauchesca), pretendía el rescate de lo autóctono, lo propio de la tierra en que se vive y creció más allá de los dictámenes exteriores proporcionados por los debates intelectuales en boga⁴⁵ o incluso en resistencia a las manifestaciones de la vida moderna que invadían el paisaje uruguayo de la década de 1920⁴⁶.

Por lo tanto, se puede trazar también una oposición entre regionalismo y universalismo, dos polos, dos tendencias no necesariamente excluyentes que tal vez encontraron varios ámbitos para demostrar su complementariedad. Algunos autores anteriores al siglo XX, como Eduardo Acevedo Díaz y Juan Zorrilla de San Martín, tuvieron capacidad de síntesis entre esas tendencias⁴⁷ y dejaron como legado obras que generaron sus propios cultores: se encuentra allí lo autóctono o local (Tabaré, el charrúa; Ismael, hombre del campo oriental) unido a una escritura florida, de tono monumental y universal en Zorrilla; o la fusión romántico-realista acorde con las transiciones literarias de la época en Acevedo Díaz.

En el período que nos interesa, tales figuras (tal vez junto a la de Rodó) ya habían devenido en mito mientras crecían nuevas corrientes y generaciones de escritores. Sería difícil poder abarcar todas las vertientes en el breve espacio que nos hemos concedido para este fin, pero podríamos aventurarnos a resumir sus tendencias en estos puntos:

⁴³ En Uruguay se pueden contar como literatos que tocan algunos aspectos del modernismo los nombres de José Enrique Rodó, Julio Herrera y Reissig, María Eugenia Vaz Ferreira, Delmira Agustini, Roberto de las Carreras, Carlos Reyles, Juana de Ibarbourou, todos nacidos en el último cuarto del siglo XIX.

⁴⁴ Aunque uno se podría remontar hasta Virgilio y sus Geórgicas para encontrar los temas rurales como protagonistas de la poesía, sin adentrarnos en el detalle de la poesía pastoril griega, anterior incluso.

⁴⁵ Las figuras de Fernán Silva Valdés, Serafín J. García y de Pedro Leandro Ipuche son las destacadas en el ámbito uruguayo.

⁴⁶ Afirma Aínsa Amigues (1968, p. 294) que el nativismo fue acumulando con el tiempo “el desprecio por lo nuevo, el temor a los cambios y a lo extranjero, los deseos de una sociedad detenida y conservadora, desconfiada de toda novedad y enemiga de toda renovación”.

⁴⁷ No porque pretendieran reconciliarlas, pues de hecho “La leyenda patria” (1879) es una obra bastante anterior a las primeras obras modernistas (después de 1890).

❖ *Prevalece lo urbano sobre lo rural.* Esto se puede sostener tanto para la generación del Veinte⁴⁸, para la del Centenario⁴⁹, para la del Cuarenta y cinco⁵⁰, como para la del Sesenta⁵¹, aunque en cada generación hay significativas muestras de obras con temas rurales que alcanzaron difusión;

❖ *Prevalece lo universal sobre lo regional.* Se participa en los grandes debates ideológicos de Occidente⁵² incluso cuando se tratan temas nacionales;

❖ *Prevalece la vanguardia intelectual sobre la resistencia conservadora:* la literatura trasunta la mirada aguda, crítica: el feminismo de Bellán en los años 20, la caducidad de un modelo liberal y burgués como el batllista (posible de ver en páginas de M. Benedetti), la reivindicación obrera, campesina o el desafío planteado desde diversos flancos contra el modelo capitalista y burgués de muchos poetas, narradores y dramaturgos destacados en (o desde) los años 60.

3.3. Tradiciones y corrientes pedagógicas

A medida que fue avanzando el siglo XIX, el Uruguay fue pasando desde una educación principalmente impartida por órdenes religiosas⁵³ a un sistema de enseñanza de nivel primario universalizado, con una continuidad secundario-universitaria, todo inspirado en valores laicos que recogieron desarrollos alcanzados en Francia o Estados Unidos con inspiración iluminista.

⁴⁸ En algunas periodizaciones podría no quedar considerada, por encontrarse entre las más identificables del 900 y del Centenario. De todos modos, en ella se puede ubicar a los nativistas (que se catalogarían como narrativa rural) y otros escritores como Alfredo Mario Ferreiro, Juvenal Ortiz Saralegui, José Pedro Bellán, Justino Zavala Muniz, Adolfo Montiel Ballesteros; en poesía Luisa Luisi, Emilio Oribe, Carlos Sabat Ercaasty, Vicente Basso Maglio.

⁴⁹ Además de los continuadores del movimiento nativista, se pueden contar en esa generación a Juana de Ibarbourou, Horacio Quiroga, Felisberto Hernández.

⁵⁰ De la que se pueden mencionar nombres como Mario Benedetti, Emir Rodríguez Monegal, Carlos Maggi, Armonía Sommers, Idea Vilariño, Juan Carlos Onetti.

⁵¹ Por mencionar algunos: Eduardo Galeano, Íbero Gutiérrez, Mauricio Rosencof, Washington Benavides, Hiber Conteris.

⁵² Incluso los temas o las inspiraciones orientales (especialmente hindúes) tuvieron lugar en escritores como Adolfo Agorio y Carlos Sabat Ercaasty.

⁵³ Por falta de organización y recursos económicos, el Estado uruguayo fue incapaz hasta cerca de 1880 de poner en marcha y conducir seriamente un sistema institucionalizado de educación y enseñanza.

Con la implementación de la reforma vareliana, el Uruguay llena con un nuevo tipo de escuela lo que antes era un vacío o estaba limitado al disciplinamiento militar⁵⁴, a la formación religiosa o dada en ámbitos domésticos. Las clases populares tenían una nueva institución de referencia⁵⁵, mientras seguíamos teniendo una élite, que en reducido número venía formándose en los niveles más altos de instrucción⁵⁶.

En los albores del siglo XX, las escuelas públicas ya se habían esparcido por todo el interior y contábamos también con la llegada de la enseñanza media dada por la fundación de los liceos departamentales en 1911. Sin embargo, debemos llegar a la década de 1930 para que se pueda visualizar a la secundaria como una enseñanza que más bien signifique una continuación de la primaria y no tanto la preparación para la universitaria. Ello se da principalmente por causa de la escisión de la enseñanza secundaria del ámbito de la Universidad (1935).

Esta breve alusión a instituciones y momentos concretos nos permite asociarlos con tradiciones pedagógicas identificables y, pensando en el período 1920-1970, destaca el nombre de la Escuela Nueva. Dentro del breve espacio que nos hemos concedido en este trabajo, y con la modestia que debemos tener para tratar temas que no son de nuestra especialidad, podemos decir que es tan importante el movimiento de la Escuela Nueva en Uruguay dado que se presenta, a comienzos del siglo XX, como el antídoto a los males creados por todas las viejas tradiciones de enseñanza que mantenían marcas atávicas de su origen religioso o militar.

El movimiento escolanovista es la confluencia de varias iniciativas más o menos teorizadas de educación alternativa a las tradiciones que se venía dando en Europa y Estados Unidos desde fines del siglo XIX. Podemos mencionar allí, llegando más temprano o más tarde a aportar influencias de distintas maneras, a

⁵⁴ Esto no se da en forma instantánea a partir de la reforma sino con efectos paulatinos en algunos ámbitos como el de la Escuela de Artes y Oficios, que pasa al ámbito civil en 1916 gracias al impulso de P. Figari.

⁵⁵ De hecho, Varela se nutre, entre otras ideas, de los conceptos sobre *educación popular* del argentino D. F. Sarmiento y el estadounidense Horace Mann.

⁵⁶ Recordemos la puesta en marcha de la Universidad Mayor (hoy Universidad de la República) en 1849, que tuvo un lento progreso en las décadas siguientes y se expandió a fines del siglo gracias al impulso de Alfredo Vásquez Acevedo.

Ovide Decroly (Bélgica, 1871-1932), Célestin Freinet (Francia, 1896-1966), María Montessori (Italia, 1870-1952), o John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952). Aquello que hace posible que se las considere un solo movimiento de *pedagogía progresista* es la ruptura dada a través del ingreso de un nuevo concepto de alumno, que está basado en el sujeto de aprendizaje que la psicología venía elaborando desde el siglo XIX dentro del marco de la ciencia positiva. Esto acarrea un cambio también en la figura del enseñante y de la enseñanza, los cuales pasan a un plano de dependencia respecto al alumno, su desarrollo y su aprendizaje.

El lugar de este movimiento, así como la posibilidad de sopesar sus influencias en la enseñanza curricular e institucionalizada del Uruguay, podría ser objeto de un trabajo aparte, el cual podría tomar incluso documentos de análisis dentro de los que hemos adoptado para esta tesis. Sin embargo, nuestros objetivos están orientados a captar otros aspectos, dentro de los cuales, el momento de mayor cercanía con elementos escolanovistas puede estar ligado a detectar la configuración del alumno como sujeto pedagógico y psicológico, rasgo presente en varios de los textos con los que trabajaremos.

3.4. Tradiciones de la enseñanza de las lenguas

Una investigación que compendie y ordene las distintas tradiciones en la enseñanza de lenguas en el Uruguay está aún por hacerse. Tal vez un trabajo como esta tesis pueda aportar algo en este sentido, aunque quedaría mucho todavía por abarcar.

Es dable esperar que desde las más tempranas formas de enseñanza practicadas en nuestro territorio haya habido una alusión a las cuestiones del lenguaje, desde el mismo momento en que todas esas precarias formas de instrucción implicaban nociones básicas de cálculo y escritura (Bralich, 1996).

Dada la imposibilidad de presenciar aquellas originarias lecciones, de ver los materiales didácticos que se utilizaban, únicos materiales que podrían trasuntar

las concepciones de lenguaje y de enseñanza que estaban presentes en ellas, una pista que podríamos seguir es la de qué lenguas fueron enseñadas en nuestro territorio desde los comienzos. El largo dominio español, así como el origen canario, peninsular o bonaerense (este, a su vez, también compuesto por elementos peninsulares, sobre todo del sur) de sus primeros habitantes hizo que el español fuera la primera lengua enseñada en nuestro territorio, es decir, como alfabetización en correlación con las variedades maternas de los pobladores. El corto dominio lusobrasileño⁵⁷ (1817-1828), carente de pretensiones de “lusofonizar” el sur del imperio, no hizo constituir una enseñanza del portugués o en portugués en el sur de la Provincia Cisplatina y, del mismo modo, la población oriental-cisplatina-uruguaya⁵⁸ que ya era lusófona no era alfabetizada en portugués, es decir, no recibía enseñanza del portugués o en portugués. Tampoco cualquier forma de guaraní⁵⁹ que pudiera haber funcionado como lengua franca o tuviera algunas formas precarias de escritura en época de las misiones jesuíticas tuvo una supervivencia en hablantes ni en tradición de enseñanza en lo que a la postre sería el Uruguay.

Además de las lenguas que ya mencionamos, que aparecen como de inmediata referencia a la región, debemos pensar en la posible enseñanza de lenguas externas a las comunidades del territorio y aquellas que pudieran estar asociadas a algunos grupos inmigratorios. Visto de esa manera, solamente el latín resulta ser una lengua enseñada sin nexo con una comunidad hablante local, pero con fundamento en la tradición cristiana occidental europea de enseñanza. Luego nos encontramos con lenguas que tenían ya, o tuvieron a la postre, un correlato con grupos de hablantes presentes en el territorio: el francés (con la importante

⁵⁷ A lo que deberían ser agregados todos los “forcejeos” entre españoles y portugueses sobre estos territorios cisplatinos (piénsese en la fundación de Colonia del Sacramento en 1680, respondida con las construcciones de fuertes como Montevideo, Santa Teresa o San Miguel).

⁵⁸ Permítasenos unir con guiones lo que para nuestra “conciencia nacional” sería inadmisibile, puesto que aceptamos de buen grado ser orientales (que es casi “transplatinos”), pero no cisplatinos.

⁵⁹ Descartamos de plano la posibilidad de que existieran formas de enseñanza de otras lenguas indígenas, las cuales se sabe fueron ágrafas, a lo que se agrega que las distintas etnias de nuestra región, a la altura del siglo XVIII ya tenían visualizado al guaraní como lengua franca. Ese guaraní gozó del “privilegio” de entrar en el ámbito de las misiones jesuíticas, donde sí se practicaban formas de enseñanza.

presencia de franceses en nuestro territorio al promediar el siglo XIX, además de las influencias ideológicas políticas del iluminismo y la revolución francesa), el italiano (con testimonios de una tempranísima enseñanza⁶⁰, previa a la llegada de grandes contingentes migratorios), así como el inglés (que llega tanto por la presencia de los ingleses en la región⁶¹ como por las ideas políticas estadounidenses). Más tardíamente aparece la enseñanza del alemán⁶² y, recién en el siglo XX, la del portugués.

Podemos establecer, entonces, que solo una lengua, el español, fue postulada para su enseñanza como primera lengua. Esto parecería decirnos, con la visión actual, que habría sido enfocada su enseñanza con un estatuto distinto al que lo fueron las lenguas extranjeras en cuanto a enfoques o metodologías. No tenemos motivos para confiar en eso, puesto que para realizar tal distinción tendría que haber una previa teorización acerca de los contrastes entre lengua primera, materna y lenguas segundas o extranjeras. Tales reflexiones no estaban aún sistematizadas hasta bien entrado el siglo XX.

Por lo tanto, lo que tenemos, en principio, es la captura de cada una de las lenguas, construidas como objeto de conocimiento (tarea realizada desde siglos atrás por la gramática) y elaboradas, a partir de ahí, como objetos de enseñanza. Es decir, más allá de su relación con la conformación nacional del Uruguay, y con la historia propia que la enseñanza que cada una de las lenguas tiene⁶³, sospechamos que, más que tradiciones específicas de enseñanza, todas ellas están reunidas por su calidad de lenguas provenientes del mundo occidental y cristiano,

⁶⁰ De la lectura de Rossi Masella et al. (1987, p. 167) nos llegan noticias de que “i primi documenti sull’insegnamento dell’italiano si riferiscono ai corsi tenuti nel “Colegio de Humanidades” di Montevideo, diretti dal Dr. Vergara (*sic*)”. Gracias a Alejandro Magariños Cervantes (1854, p. 369), pudimos corregir el nombre de su fundador: “el doctor don Antonio R. de Vargas”. Según Bralich (2013, p. 18) el Colegio de los Padres Escolapios ya ofrecía enseñanza de “gramática italiana” hacia el año 1836 y en el Colegio Oriental de Señoritas (“fundado por los esposos Curel en diciembre de 1830 y subvencionado por el gobierno de Rivera”, Bralich, 2013, p. 18), se ofrecían inglés, francés e italiano.

⁶¹ Recuérdese que en un momento hasta se atrevieron a invadir el Río de la Plata y crear en Montevideo el primer órgano de prensa bilingüe español-inglés (“The Southern Star”, 1807).

⁶² Su enseñanza comienza hacia 1847 (de manera no instituida, y desde 1857 en el Colegio Alemán) y estaba reducida a la comunidad alemana (Greising y Leone, 2007).

⁶³ Para la historia de la enseñanza del español asociada a los espacios curriculares e institucionales, véase Delio (2012).

y, por lo tanto, partieron del modelo de la gramática latina para su análisis y construcción como objeto de conocimiento y de enseñanza⁶⁴.

3.5. El lenguaje y las lenguas tomados como tema

Si suscribimos a una línea que entrelaza lenguaje e historia con una visión psicoanalítica del sujeto (Pêcheux, 1981), podemos plantearnos que no hay un enfoque puro, objetivo (como requeriría la ciencia), desprendido de un camino anterior ya andado, para el lenguaje en tanto que tema de estudio o reflexión. Por lo tanto, más allá de la materialidad real del lenguaje, este se constituye en tema y se habla de él, capturándolo desde distintos enfoques y proponiéndose diferentes fines.

A partir de que se constituyen temas, se cuegan enseguida allí esos constructos llamados *las lenguas*: se las describe, reivindica o repudia; pero también se puede hablar de la salud y terapia del hablante o de las manifestaciones de su lenguaje.

En función de lo que hemos recabado en nuestra búsqueda, que seguramente será una parte de los materiales existentes, haremos divisiones que marquen los diferentes enfoques dados en el período y contexto seleccionado en esta tesis.

3.5.1. Pronunciamentos sobre la(s) lengua(s)

Los pronunciamentos sobre las lenguas las toman como objeto de definiciones políticas e ideológicas explícitas o implícitas, alrededor de un eje que, para el mundo hispánico, muchas veces está relacionado con la existencia de

⁶⁴ Para el Uruguay, es probable que tempranamente ni siquiera estuviera planteado el problema de la *lengua extranjera* como tal sino más bien se haya pensado en *enseñanza de lenguas* en forma general, sin especial atención a las lenguas que se hablaban en el territorio o las que fueran lenguas vivas.

una academia de la lengua que redacta normas, ofrece opiniones o pareceres sobre los usos lingüísticos. Esa presencia, que actúa como sombra vigilante y continuadora del colonialismo que los españoles sostuvieron militarmente hasta principios del siglo XIX, ha ejercido su influencia en el mundo hispánico de la etapa posindependentista, justamente por sus connotaciones políticas.

En lo que atañe al Uruguay del período que elegimos, tenemos que anotar las influencias de distintos factores que hicieron emerger pronunciamientos en el sentido dado aquí:

- ❖ una fuerte inmigración europea llegó a Uruguay sobre todo desde España, Italia y algunas regiones de Europa Oriental entre el último cuarto del siglo XIX y mediados del siglo XX, lo que transformó el paisaje humano del Uruguay (sobre todo urbano) en mucho más diverso respecto de lo que era en los albores del estado independiente;
- ❖ la presencia (aunque no siempre más abiertamente manifiesta) de ideologías más cercanas a los nacionalismos del siglo XX que a los del XIX, es decir, más cercanas al nazismo y al fascismo que al nacionalismo que sustentó los movimientos independentistas del siglo XIX;
- ❖ el distanciamiento respecto de las primeras generaciones de nacidos dentro del período en que los lazos políticos con la exmetrópoli española ya estaban cortados, por lo tanto, diferenciación dialectal en el español de América, tal vez más real, también más visible (primeros estudios de dialectología, más medios de comunicación y transporte veloz) y seguramente más ilusoria;
- ❖ la mayor presencia de las clases populares en ámbitos intelectuales, gracias al crecimiento económico del país y a las políticas sociales implementadas (que se inscriben en el período batllista). En las instituciones de enseñanza y en la vida político-social en general, las antiguas élites se ven expuestas al contacto con grupos sociales con los que antes tenían pocos intercambios o solo pautados por relaciones de dependencia, lo que hizo que estos grupos dominantes pasaran a estar más en contacto con las variedades lingüísticas de las gentes menos letradas.

En ese concierto, tenemos varias tendencias que llevan a poner en palabra cuestiones de la(s) lengua(s). Está presente en esas manifestaciones alguna forma de purismo lingüístico, en el sentido del cuidado de la no corrupción que pide la moral y de la unidad y homogeneidad que pide la nación. Esto significa también la resistencia y la oposición planteadas a toda aparición de variedades lingüísticas contrastantes con los cánones de la lengua escrita y literaria (que hoy la sociolingüística llama *lengua estándar*).

De hecho, la visión de que el español hablado en Uruguay se veía amenazado por la impureza de las hablas vulgares (dentro de las cuales se coloca la incidencia de los inmigrantes) tomó mucha fuerza en los años 40 y logró incluso tener consecuencias institucionales como la creación de la Academia Nacional de Letras (ANL) en 1943 o proyectos de oficinas municipales en Montevideo dedicada a la fiscalización de la cartelería pública (Berro García, 1952).

En principio, no tenemos razón para asociar el purismo con lo que se llamaría hispanismo⁶⁵, puesto que también se sostienen posturas puristas con bases en visiones americanistas. Pruebas de esto hemos hallado en las décadas del 30 y del 40, cuando profesores de español o filólogos como Luis G. Muñiz (1931), Alberto Rusconi (1932, 1946), José Pereira Rodríguez (1938, 1940), Sixto Perea y Alonso (1939a) bregan por un espacio para la regulación de la lengua dentro de las dimensiones americanas⁶⁶.

Muñiz habla incluso de que “el castellano agoniza” (Muñiz, 1931), lo que está causado por el hecho de que es una lengua arcaica y conservadora que tiene

⁶⁵ Allí caben distinciones ulteriores, pues en el mundo español existe un *purismo* y un *casticismo*, conforme discuten autores como Ludwig (2000-01), Lázaro Carreter (1985) o Amado Alonso (1938). El purismo, según (Ludwig, 2000-01, p. 168), es “el rechazo de lo ‘extraño’ en el nivel simbólico-cultural” lo que toma connotaciones negativas (Lázaro Carreter, 1985). Mientras el casticismo, corriente importante en el siglo XVIII pero aún con manifestaciones de adhesión en el XX (Revilla, 1917) expresa el gusto y preferencia por las formas lingüísticas cuyo prestigio es comprobado y asociado a las *castas* (como élites), pero también a lo *casto* (puro). A estos problemas, podemos agregar todo lo que nos ofrecen los estudios sobre ideologías lingüísticas como el caso argentino estudiado por Mercedes Isabel Blanco (1990) o, para el Uruguay, Pilar Asencio (2004) y Graciela Barrios (2011).

⁶⁶ Oroño (2016) ofrece un estudio exhaustivo algunos manuales para la enseñanza de la lectura y escritura como lugares de resistencia a las formas americanas en tanto que divergentes o contrarias a la unidad del español (algunos rasgos fonológicos o de la morfología verbal locales son rechazados en ese sentido).

“una rígida norma establecida por un centro oficial que ejerce en nuestras esferas lingüísticas la más oprobiosa dictadura de que jamás se haya tenido noticia” (Muñiz, 1931, p. 95). Esta autoridad, para Muñiz, inmoviliza a la espera de su dictamen (el cual en general no propone creaciones nuevas para designar nuevas realidades sino que recomienda hacer uso de lo ya existente) y hace que entre en la lengua un “alud de barbarismos” (Muñiz, 1931, p. 96) que son ejemplificados con el ingreso de extranjerismos en el área semántica del deporte. Muñiz concluye que los americanos deben poner manos a la obra para suplir la inacción y rigidez de la autoridad española, pues

España nos ha legado una hermosa lengua, pero se ha conservado el exclusivo derecho de administrar la hacienda. Con tan poco celo y pericia lo ha realizado, que los bienes han ido mermando año tras año y la ruina parece ser la única perspectiva. Toca, pues, a los países hispanos de la joven América aliviar a la caduca madre patria de una labor para la cual se muestra del todo incompetente (Muñiz, 1931, p. 97).

Pereira Rodríguez (1938, p. 19), por su parte, resalta que “independizados, políticamente, de la España guerrera, los países americanos del Sur continúan siendo colonias de la metrópoli hispana” y hace mención de cuatro figuras rioplatenses del siglo XIX que procuraron esa independencia aún no lograda a través de un antihispanismo pronunciado: Esteban Echeverría, Domingo Faustino Sarmiento, Juan Bautista Alberdi y Juan María Gutiérrez.

La posición de Alberto Rusconi no fue muy discordante con la de Pereira Rodríguez, en el sentido que intervino en estos debates dentro de un ala moderada, que prefería la identificación de las variedades cultas locales antes que una reivindicación hispánica arcaísta de la corrección lingüística, donde no todo se reducía a un mero *americanismo vs. hispanismo*, sino a los criterios de aceptación de las incorporaciones o innovaciones lingüísticas para el español tomado como unidad. Dice Rusconi (1946, p. 12): “abomino como Bello del purismo exagerado, que condena todo lo nuevo en materia de lenguaje”, pero también anota que “conviene advertir a los neologizantes, que producir sin ton ni son, lejos de

enriquecer el idioma, lo empobrece; como empobrece su nutrición quien ingiere alimentos en demasía y por añadidura de mala calidad” (1946, p. 12).

Si bien todos estos textos de los años 30 y 40 no están exentos de una actitud defensiva contra el elemento vulgar y corruptor, vemos en los ejemplos recién citados una posición a favor de un movimiento americano, de la acumulación de fuerzas de los distintos estudiosos de la lengua que estaban actuando en distintos puntos de América para incidir en las cuestiones normativas, subrayando el valor de las variedades americanas.

Los movimientos académico-políticos para que la Real Academia Española recogiera las opiniones y los aportes de instituciones similares americanas se iban dando (como vemos en Congosto y Quesada, 2009), de modo que llegamos en 1951 al Primer Congreso de Academias de Habla Española en México para el que Adolfo Berro García (1951)⁶⁷ presenta sus posiciones dentro del marco de su trabajo como miembro de la Academia Nacional de Letras en pro de arribar al “Gran Diccionario de la Lengua Española” (Berro García, 1951).

Luego de esa pacificación y reconciliación entre las autoridades españolas y los estudiosos locales que estaban imbuidos en ese *amor por la lengua*, se asoma otro tema político en el horizonte uruguayo⁶⁸: la presencia del portugués en el territorio. En el año 1948 el abogado y militar Carlos Carbajal dedica un “ensayo histórico-sociológico” a la “la penetración luso-brasileña en el Uruguay” (Carbajal, 1948), tratando un tema que había estado presente, desde la segunda mitad del siglo XIX, solo esporádicamente en las discusiones e inquietudes de los círculos políticos e intelectuales del sur del Uruguay. Como buen Contralmirante retirado, Carbajal deja ver todos sus conocimientos sobre la frontera en función de una preocupación atinente a la defensa de la soberanía nacional: una soberanía que se ve como territorial pero también como social, cultural y lingüística. En este

⁶⁷ Hemos estudiado algunas muestras de las posturas puristas de A. Berro García, en Fustes (2012).

⁶⁸ Tema reconocido desde fines del siglo XIX, por ejemplo, cuando José Pedro Varela, en “La legislación escolar”, dice: “En la hora actual el Brasil [...] domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya, puest que es el portugués el que se habla con más generalidad” (1964, p. 149). También se ve en los testimonios que recoge Elizaincín (2003).

ensayo, podemos ver la presencia lusobrasileña como una intrusión, con habitantes que muestran una conformación racial diferente, un bajo sentimiento patrio, todo lo cual constituye un factor de atención para lo atinente a la defensa de la soberanía del Uruguay.

Las cuestiones lingüísticas que pueden ser estudiadas en el contexto fronterizo son percibidas desde los albores de la lingüística (como aquella que recogía los avances europeos en la materia) en el Uruguay, entre los años 1950 y 1955⁶⁹, y se concretan con las investigaciones que José Pedro Rona lleva adelante acerca de lo que inicialmente llama “el dialecto fronterizo del Norte del Uruguay” (Rona, 1959). Esta línea de investigaciones, que se integran a sus intereses dialectológicos y además, en última instancia, aspiran a ser tomadas en cuenta para la elaboración de programas de enseñanza lingüística (Rona, 1963, que será el Documento 13 de nuestro análisis; y Rona, 1969), son el material que impulsa a Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, en 1967, a lanzar su proyecto de enseñanza bilingüe en las escuelas uruguayas de la frontera con Brasil (García Etchegoyen, 1967; 1968). Este proyecto (presentado a modo experimental) preveía el trabajo en los primeros años con la lengua portuguesa (lo cual permitiría a los niños llevar a la letra materiales de sus lenguas maternas) para luego pasar al español. El proyecto no es recibido con el beneplácito ni del cuerpo inspectivo de primaria de Rivera (Álvarez y Cabrera, 1967; Álvarez et alii, 1968), ni de los maestros (Bianqui, 1968; Fiorentino, 1969), ni de algunas personalidades políticas uruguayas (el senador Amílcar Vasconcellos y su hermana, la consejera de Instrucción Primaria Electicia Vasconcellos), que llevan el tema al Parlamento (Fustes, 2015). El Senador Amílcar Vasconcellos expresa en esa sesión de agosto de 1968 que lo considera “un tema de [...] significación y trascendencia” para el que se estaba planteando un proyecto que tenía “bases doctrinarias, pseudo-científicas” (Cámara de Senadores, 1968, p. 263) y la senadora Alba Roballo muestra su sorpresa diciendo:

⁶⁹ Blixen (1955) deja ya algunos apuntes de la cuestión fronteriza con unas primigenias y precarias observaciones empíricas sobre usos lingüísticos (texto del que veremos más en el próximo apartado, 3.5.2.).

no termino de ubicarme en el hecho tan insólito, siendo como soy, igual que el señor senador Vasconcellos, de la frontera, cuando hemos sabido de la lucha denodada que tuvieron nuestros profesores y maestros para poder quitarnos la fascinación que sobre jóvenes y adolescentes, tenía la presencia de ese inmenso Brasil. De manera que, el asunto involucra, para mí, algo muy importante, en cuanto se refiere a las raíces mismas del sentir y del destino nacional (Cámara de Senadores, 1968, p. 263).

Este debate se da en 1968, año muy tumultuoso en la realidad político-social uruguaya, y no alcanza a adquirir entidad a nivel de la opinión pública. Sin embargo, motiva a muchos entendidos de temas educativos a pronunciarse en los meses siguientes y deja planteada la cuestión fronteriza, que será retomada con nuevas direcciones en las décadas a venir.

Dentro ese período, y surgido en virtud de la coyuntura creada a partir de la propuesta de García Etchegoyen, tenemos el artículo que el pedagogo uruguayo Jesualdo Sosa publica en la revista “La Educación del Pueblo” con el nombre de “Anotaciones sobre idioma y soberanía” (Sosa, 1969). Si bien Jesualdo se oponía a las pedagogías tradicionales y a los sustentos burgueses de la enseñanza y de la educación, pues era conocida su adhesión a las posturas comunistas, el pedagogo no encuentra en este breve artículo una vía para sumar fuerzas en una dirección diferente a la de las líneas más conservadoras, las cuales se oponían a la enseñanza bilingüe en el Uruguay⁷⁰. De hecho, termina teniendo una postura contraria respecto a la implementación de la enseñanza de una lengua que hasta entonces no era enseñada en el país, ya que esa nueva enseñanza no contribuía especialmente al universalismo, aspiración última del obrerismo marxista-leninista. El portugués aparece en el texto de Jesualdo, entonces, como lengua exterior, extranjera y, como tal, posible instrumento de dominación, de modo que no se encuentra en él nada que tenga que ver con el reconocimiento de una condición inherente a los niños uruguayos ni a la posibilidad de ser alfabetizados en su lengua materna.

⁷⁰ Su búsqueda recorre una línea marxista, pero hemos de ser conscientes de que el marxismo ortodoxo soviético de pleno siglo XX no pudo elaborar una concepción especial que pueda llamarse realmente revolucionaria en materia de relaciones entre hablante y lengua.

3.5.2. Estado de los estudios lingüísticos en Uruguay

El tema de este apartado podría constituir un trabajo extensísimo en el que habría que tomar como antecedentes las primeras observaciones sobre las lenguas en nuestro territorio para pasar por los primeros intentos lexicográficos (Bermúdez y Bermúdez, 1916?; Granada, 1889) y los primeros estudios sobre las lenguas indígenas (de los cuales pasa revista da Rosa, 2013). Pero no podría dejar de mencionarse la presencia, después de 1920, de la figura de Adolfo Berro García, como quien condensa inquietudes gramaticales y didácticas (en sentido de transmitir prescripciones) con incipientes investigaciones lexicográficas sobre las variedades locales de español.

Seguramente una investigación histórica que indagara en las formaciones y productos de los estudiosos sobre el lenguaje de estas primeras épocas apreciaría que se trataba de muestras de un trabajo propio de aficionados. De hecho, a pesar de ser, muchas de ellas, personas cultas, con buen tino y dedicadas al trabajo intelectual, en cuanto a lo que tenía que ver con los enfoques científicos del lenguaje no podían ser más que *dilettanti*. El Uruguay (y tal vez el mundo hispánico en general⁷¹) estaba muy lejos, en distancia física e intelectual, de todo aquel mundo europeo (entre Alemania, Suiza, Francia e Italia) que había dado origen a las investigaciones que, a partir de la comparación de lenguas de épocas pretéritas y presentes, habían transformado el lenguaje en un objeto de estudio científico en los cánones de la ciencia moderna. Fueron los espacios universitarios europeos de fines del siglo XIX, en que se practicaban esas investigaciones, los que formaron a los lingüistas como Ferdinand de Saussure; mas debemos, al volver la mirada hacia el Uruguay, admitir la improbabilidad de encontrar *un Saussure uruguayo*.

Por lo tanto, solo nos queda recoger un conjunto de trabajos que toman algún aspecto del lenguaje y/o de las lenguas producidos en Uruguay. Generalmente estos eran generados como respuestas a las demandas presentadas

⁷¹ Multitud de datos acerca del asentamiento de la lingüística y sus corrientes en América Latina son ofrecidos por Rabanales (1978).

por las realidades locales, que aparecían ante los ojos de los intelectuales como dignas de descripción y estudio. Es decir, había una forma local de español cuyo aspecto léxico resultaba llamativo a primera vista, había presencias o herencias de pueblos que habitaron estas regiones antes que los europeos, todo lo cual merecía ser descrito y ordenado, para la comprensión de los locales pero también para la de los extranjeros (dado que escribir en español siempre nos lleva a ser objeto de lectura de hispanoamericanos y españoles).

Ofreceremos cuatro muestras de momentos de la lingüística uruguaya en el período 1920-1970, donde mostraremos que, si bien había estudios sobre el lenguaje incluso en el siglo XIX, no se puede marcar un momento claro a partir del cual se pueda decir que hay *Lingüística* en el Uruguay⁷². Indicaremos esos cuatro momentos a través de textos concretos (de los años 1927, 1936, 1944 y 1955) que muestran el estado de la cuestión:

- ❖ el primero (1927) es el marcado por el texto “Observaciones sobre indagación lingüística aplicada a los idiomas de la América Meridional” de Benigno Ferrario;
- ❖ el segundo (1936) está definido por “Notas sobre nomenclatura en las ciencia del lenguaje (lingüística, filología, filología comparada)” de Sixto Perea y Alonso;
- ❖ el tercero (1944) está ilustrado en el texto de Carlos Martínez Vigil, denominado “Lingüística americana” (Martínez Vigil, 1945⁷³);
- ❖ el cuarto (1955) está retratado por el artículo de Olaf Blixen intitulado “La lingüística en el Uruguay: sus objetivos inmediatos” pero, más que la muestra de un momento, se trata de la representación de todo el período 1952-1970, el cual estuvo signado por un desarrollo mayor y múltiple de la investigación lingüística, a partir de la emergencia de figuras como las de Eugenio Coseriu (hasta 1962) y José Pedro Rona (hasta 1969).

Vemos, entonces que hacia los años 20, los estudios del lenguaje eran un territorio despoblado, en el que cada estudioso podía reivindicar ser el único que

⁷² Tendremos ocasión de volver a esta cuestión en el Capítulo 5 (en especial en 5.1.1.).

⁷³ Citaremos este texto desde la versión a la que accedimos primeramente, publicada en la *Revista Nacional*, mientras había sido publicado el año anterior en el *Boletín de Filología del Instituto de Estudios Superiores* (Tomo IV, N° 25-26-27, 1944, pp. 73-84).

se ocupase de esas cuestiones. El interés por la especificidad de las lenguas indígenas de la región había hecho que algunos aficionados prestaran atención a esos temas, pero la figura de Benigno Ferrario aparece como la única formada bajo el desarrollo de los estudios glotológicos que se venían realizando en Europa.

En el texto que tomamos como referencia para ese primer momento (Ferrario, 1927), el tema central es el desarrollo de los estudios de las lenguas propias del continente. En ocasión de evaluar ese estado de la cuestión, Ferrario contrasta los avances de la lingüística en el mundo con la precariedad que los estudios científicos del lenguaje tenían en Sudamérica. Ve allí una “lamentable situación de la glotología suramericana” con el “mayor de los caos y [e]l más desconsolador atraso” (Ferrario, 1927, p. 181). Para el autor, este atraso no está dado por las dificultades que presentan los objetos de estudio, sino porque los mismos estudiosos no tienen “la indispensable sólida preparación teórica y práctica, general y especializada” (Ferrario, 1927, p. 181). La distancia que halla entre la preparación real de esos aficionados, proto- o seudolingüistas sudamericanos, y aquella que deberían tener radica sobre todo en la falta de categorías de análisis. No existiría en ellos, para Ferrario, más que la identificación del nivel léxico, por lo tanto, no contarían con preparación sobre el trabajo fonético-fonológico, morfológico o sintáctico. Los investigadores se limitaban, entonces, a recoger “palabras aisladas, sin un plan bien preconcebido, escribiéndolas más o menos como pareció haberlas oído pronunciar” (Ferrario, 1927, p. 182). La lingüística se pone allí como enfoque autorizado para capturar el lenguaje, que responde a los criterios de la ciencia moderna en cuanto al trabajo con la empiria, como “análisis sistemático, (...) aplicación rígida de principios y de leyes bien definidas” (Ferrario, 1927, p. 182).

Esos escritos que se pueden hallar en la región

carecen de todo valor científico, sustentando, con pruebas que nada prueban, teorías sin base, ni lingüística ni histórica, porque se han obligado los hechos a justificar suposiciones personales insostenibles, o se ha perdido el tiempo en vanas tentativas, sin bases serias, fundándose sobre indicios, o demasiado insuficientes o netamente absurdos, con el único afán de levantar pronto un

techo, cuando, para la seriedad y duración del edificio, habría sido más conveniente preocuparse primero de los cimientos (Ferrario, 1927, p. 183).

Se agrega al hecho de que haya plumas tan poco científicas el problema de que estas encuentran ámbitos de publicación, y esos “fantásticos novelones etnogónicos” (Ferrario, 1927, p. 184) terminaban siendo difundidos en publicaciones periódicas y hasta en libros escolares y, por lo tanto, dados por válidos, “engañando [al público] lastimosamente con gravísimo daño para la cultura general” (Ferrario, 1927, p. 184).

En suma, lo que Ferrario termina por ilustrarnos es que esos precarios estudios sobre las lenguas estaban totalmente determinados por las únicas categorías que los estudiosos tenían para analizar el lenguaje: las de la gramática latina y española.

En los años 30, Perea y Alonso (1936) nos demuestra la potencial crisis que los estudios sobre el lenguaje en el mundo hispánico podían vivir ante el advenimiento de la lingüística moderna. En particular, esa crisis se avizoraba en Uruguay y se manifestaba en una cuestión terminológica que concernía al mismo nombre de la ciencia del lenguaje: glotología, lingüística o filología comparada.

En ocasión de eso que identifica como problema, Perea y Alonso muestra conocer los desarrollos que las distintas vertientes de los estudios sobre el lenguaje tenían y se dedica a remarcar que en Uruguay se estaba tomando una opción exótica al adoptar el término *glotología*. Seguramente su predominio se debía a la presencia de Benigno Ferrario como uno de los pocos lingüistas del Uruguay, el cual era de origen italiano (lo cual hace natural hablar de *glottologia* en su versión calcada al español). Llega a decirlo casi directamente cuando afirma que: “de la península itálica, han venido a establecerse entre nosotros personas de mucho talento y buena voluntad, aportando un hermoso acervo científico y una sólida preparación para emplearlo debidamente”, personas que “no han podido o no han querido renunciar a su vocabulario técnico” (Perea y Alonso, 1936, p. 18).

Por lo tanto, y más allá de la defensa purista del término español contra la intrusión de un término exótico, el texto da cuenta de un estado de precariedad en

los estudios lingüísticos uruguayos, con poca gente que los practicaba y aún poco conscientes de su inscripción dentro de las escuelas e historia de la disciplina.

Si pasamos a nuestro testimonio proveniente de la década de 1940 (Martínez Vigil, 1945) vemos una resistencia a digerir la posición científica ante el lenguaje y la persistencia de un punto de vista prescriptivo. Allí se aprecia cómo aún por lingüística se venía entendiendo la exaltación de las formas consideradas del lenguaje correcto.

El texto parece, al principio, concentrarse en la recepción de obras del lingüista brasileño Arcy Tenório Cavalcante de Albuquerque (1899-1973) y comienza siendo una especie de reseña o elogio de estas obras (que llevan los sugerentes títulos de “Atentados à gramática”⁷⁴ y “A evolução das palavras”⁷⁵). Esta reseña se transforma luego en un pretexto para pasar revista de autores y problemas propios de la llamada *lingüística americana*.

Pasa revista, así, a esos problemas mezclando los errores, la falta de educación y la vulgaridad con los criterios psicológicos para entender las generalizaciones realizadas por los hablantes. Hace lugar allí para distinciones que se pueden leer como reaccionarias o elitistas⁷⁶:

pueblo y vulgo, lingüísticamente a lo menos, no es lo mismo. El primero funde y pone en actividad la lengua corriente; el segundo la empobrece y la deforma. El vulgo es la ignorancia, el montón anónimo, la chusma, que poco pesan en la balanza del idioma. El pueblo, en cambio, lo formamos todos, y el uso popular respetable es el de los buenos escritores, sujeto a las normas de las eternas leyes horacianas (Martínez Vigil, 1945, p. 197).

De esta manera, vemos que un texto rotulado “Lingüística americana” se reduce a tratar problemas que, solo por momentos, pasan a una cierta distancia de la discusión científica y no son más que problemas propios de la codificación lingüística que acucian a las variedades americanas poscoloniales, aún poco

⁷⁴ Las referencias no están dadas en el texto, pero lo que hemos podido hallar es que fue editado en Río de Janeiro por la Gráfica Editora Aurora.

⁷⁵ (1943). Río de Janeiro, Editora Getúlio Costa.

⁷⁶ Que mucho suenan a los movimientos totalitarios europeos de esa época: nazismo, fascismo y franquismo.

reconocidas, correspondientes a las lenguas que dejaron los conquistadores portugueses y españoles.

De este modo, Martínez Vigil deja un texto que importa en la medida en que expresa una posición política dentro de un debate hispánico entonces vigente y da cuenta del estado de escaso acercamiento a una posición científica para abordar el lenguaje. Representa el momento previo a la incursión de Eugenio Coseriu en la escena académica uruguaya.

Los testimonios siguientes nos muestran un viraje hacia lo científico. Los temas del lenguaje se visualizan como objetos de estudio sin su obligatorio paso por el tamiz de lo prestigioso o correcto. Prueba de ello es el texto de Blixen (1955), en que se establecen los problemas y temas para una lingüística en el Uruguay que estaba totalmente por hacerse.

Blixen realiza un diagnóstico realizado con base en requisitos científicos, habla de la falta de “estudios sistemáticos, conducidos con rigor científico y apoyados por bibliografía moderna” (Blixen, 1955, p. 5) y asimismo coloca la necesidad del tratamiento de problemas locales, punto en el que también estábamos en deuda:

la mayor parte de los trabajos importantes publicados en los últimos cinco años no puede considerarse relacionada con los problemas lingüísticos peculiares de nuestro país, sino dirigida con miras muy ecuménicas hacia cuestiones de Lingüística general – por consiguiente de interés más universal y que nacional – o hacia la Filología clásica⁷⁷ (Blixen, 1955, p. 5).

Blixen intenta comprender tal escasez de estudios en la dirección que se pretende, atribuyéndole tres razones de diferente índole. La primera tiene que ver con una particular tendencia de los intelectuales uruguayos a prestar atención a “lo foráneo y lo exótico”, “descuidando la observación de lo nacional y nativo” (Blixen, 1955, p. 5). La segunda causa es la falta de antecedentes en el país, dado que “en el Uruguay no ha habido *lingüistas* nacionales hasta la actual generación”

⁷⁷ Con esto se estaba refiriendo seguramente a la obra de Eugenio Coseriu en Uruguay, la cual tiene nada más que el marco circunstancial de su producción dentro de la Universidad de la República. Sin embargo, sí alude directamente al trabajo de Washington Vásquez sobre el fonema /s/ en el español del Uruguay, un trabajo pionero por la tonalidad científica de la que está dotado (Vásquez, 1953).

(p. 5, destacado por el autor con subrayado). La tercera razón está relacionada con el carácter de “ciencia pura” de la lingüística que, “como saber desinteresado, nunca interesó mayormente a las autoridades oficiales” (Blixen, 1955, p. 6).

En medio de esa ausencia de lingüistas, piensa Blixen que quedaba espacio para los aficionados, autodidactas que “a sus originarios defectos de formación, agrega[n] los de información” (Blixen, 1955, p. 5), con prácticas que no pasaban de la “pesquisa etimológica” (la cual el autor considera, por la manera en que era realizada, “un pasatiempo muy bonito”, Blixen, 1955, p. 5) y de

[...] la enseñanza de una gramática normativa y generalmente elemental, preocupada de señalar con el lápiz rojo las reglas del ‘buen decir’ y, lo que es peor, identificando las más veces esas reglas del buen decir (o buen escribir) con los cánones castizos codificados por la docta corporación española (Blixen, 1955, p. 5).

Blixen logra ya una síntesis de los temas lingüísticos propios del Uruguay y elabora una lista de cuestiones dignas de ser estudiadas que, por primera vez, marcan una agenda para el estudio científico del lenguaje. Esta lista incluye el “estudio del español del Uruguay” (Blixen, 1955, p. 6) con sus aspectos históricos, su dialectología contemporánea presentada a distintos niveles de análisis, temas que hoy serían sociolingüísticos como diferencias de género de los hablantes, el léxico, los rastros de lenguas indígenas y las particularidades lingüísticas fronterizas (aún leídas como incursión de lo brasileño: “especialmente en las zonas de contacto con el portugués se ha producido una penetración y adaptación de hábitos articulatorios del portugués hablado en Río Grande que da al español del Norte del Uruguay un aspecto muy particular”, Blixen, 1955, p. 7).

Por primera vez se ve una defensa de la empiria, un interés por la obtención directa de materiales lingüísticos para su interpretación científica: “es el material actual, el hecho vivo, lo que hay que estudiar inmediatamente, porque ese material es más rico, más accesible, más apto para analizar y permite comprobaciones más seguras y verificables” (Blixen, 1955, p. 6).

De este modo, Blixen muestra un cambio de actitud intelectual para abordar el lenguaje, lo que hace que quede clara la separación entre las posturas

político-ideológicas frente a las variedades lingüísticas que se pueden observar en la comunidad y el tratamiento científico de ellas⁷⁸.

Queda signado así el último período que nos concierne aquí, que podemos hacer iniciar en el año 1951, con la presencia de Eugenio Coseriu en la Facultad de Humanidades y Ciencias. En particular de este año es la publicación de “Sistema, norma y habla” (Coseriu, 1952) y es inmediatamente seguida por la de “El fonema /s/ en el español del Uruguay” (Vásquez, 1953), ambas prácticamente contemporáneas con el texto de Blixen al que acabamos de referirnos.

Debemos resaltar en ese período las figuras de Coseriu y Rona, por quedar sucesivamente a la cabeza de la sección universitaria dedicada a la investigación lingüística.

En cuanto a las producciones intelectuales llevadas a la publicación, tenemos allí los textos teóricos de Coseriu⁷⁹ escritos en Montevideo: el recién mencionado “Sistema, norma y habla” (Coseriu, 1952); “Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje” (Coseriu, 1954); “Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar” (Coseriu, 1955-56); “Sincronía, diacronía e historia” (Coseriu, 1958) y los textos de José Pedro Rona⁸⁰ que marcaron los primeros aportes a una sociolingüística uruguaya: “El dialecto «fronterizo» del Norte del Uruguay” (Rona, 1959), “Gaucho, cruce fonético de español y portugués” (Rona, 1965), “Geografía y morfología del «voseo»” (Rona, 1967).

En cuanto a los trabajos de Coseriu, estos significaron una revisión, con pretensiones teóricas muy logradas, de los grandes temas de la lingüística del siglo XX, en el período en que tuvo el aspecto más parecido al de una ciencia

⁷⁸ De hecho, cuando observa el modo en que los estudios sobre el lenguaje en el Uruguay han tratado el lunfardo dice: “[el lunfardo] se aparece a algunos autores como una calamidad lingüística que urge extirpar si ello es posible, o en todo caso desarraigar de la sociedad. Esta es una posición sentimental respetable, pero no tiene nada que ver, ni remotamente, con una actitud científica para estudiar fenómenos sociales, como en último término son los lingüísticos” (Blixen, 1955, p. 8).

⁷⁹ La obra del lingüista rumano-moldavo (ver más datos en Apéndice 3) tiene su hito inicial en 1940 con un artículo sobre la lengua y las tradiciones populares de su región natal, Besarabia, ubicada entre Moldavia y Ucrania (Coseriu, 1940) y llega hasta publicaciones póstumas hechas en el año 2010 (Coseriu, 2012). El archivo completo se encuentra en el sitio www.coseriu.de, creado por la Universidad de Tübingen.

⁸⁰ El eslovaco-uruguayo (ver más datos en Apéndice 3) tiene una producción que resulta intensa por desplegarse en un período que no abarca más de 15 años (Elizaincín, 2014).

unificada. Contemporáneamente a Coseriu, de hecho, las vanguardias en la investigación lingüística, tanto en Estados Unidos como en Europa, coincidían en su adhesión al programa estructuralista. Este puede ser visto como un gran paraguas bajo el cual quedaban incluidas distintas tendencias, todas las cuales implicaban la revisión de los viejos estudios gramaticales y su proyección a los términos de la ciencia moderna, ya sea en los aspectos de formalización como en el tratamiento de la empiria. En particular, Coseriu recoge un estado de la lingüística (particularmente la europea), en que la figura de Ferdinand de Saussure se había afirmado como la de padre de la lingüística, y junto con su figura, las grandes distinciones teóricas propuestas en los cursos publicados póstumamente por sus discípulos (Saussure, 1916). En base a su formación desarrollada en Italia, y con respaldo en lecturas de lingüística teórica de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, Coseriu se permite, desde la libertad que le otorgaba su importante posición en el Departamento de Lingüística en Montevideo, cuestionar la novedad y el carácter fundacional de las propuestas saussurianas. Cumple este programa discutiendo, en primer lugar, las dicotomías *lengua/habla* y *sincronía/diacronía*. Lo hace instaurando las nociones de *norma*, de *historia* y de *lengua histórica*, las cuales vuelven a reunir a la lingüística con el estudio de las lenguas que representan fuertes y largas tradiciones literarias.

José Pedro Rona, por su parte, aprovechó de su condición de lingüista formado en Uruguay pero desprendido del adoctrinamiento lingüístico de la escolarización uruguaya, dado que sus estudios primarios y secundarios fueron hechos en su país natal, Checoslovaquia (hoy del lado de Eslovaquia). Se cuestionó los aportes de la lingüística como enfoque capaz de quitar el velo sobre algunas formas de pensar muy afirmadas en el imaginario uruguayo pero carentes de fundamentos reales. Observó lo que sucedía más allá de Montevideo con una mirada dialectológica, integrando la lectura de lo que se estaba generando en la época de los antecedentes a la sociolingüística norteamericana. Con esa visión, puso de relieve la presencia del portugués en el Uruguay como tema para la lingüística uruguaya a venir (Rona, 1959).

Contemporáneamente con los autores y textos que acabamos de destacar, había más investigación lingüística sobre temas atinentes a lenguas actuales y antiguas que existieron fuera de nuestras regiones: allí entran principalmente las líneas romanística e indoeuropeística. Se trata de tradiciones europeas, surgidas en el siglo XIX, continuadas en el XX y transplantadas a nuestro país por la vía de personas concretas: allí tenemos los nombres de Guido Zannier o Giovanni Meo Zilio⁸¹.

Muchos más trabajos de las últimas décadas de nuestro período pueden ser dignos de mención. Adolecen, sin embargo, de falta de sistematicidad, por falta de construcción de líneas de investigación cobijadas dentro de instituciones o sostenidas por personas que se colocaran liderando grupos de esa especie. Los textos que podemos encontrar son, por lo tanto, trabajos individuales, esporádicos, con poca interconexión y con síntomas de no haber sufrido discusiones e intercambios grupales que constituyeran líneas de trabajo claramente identificadas para una época y un lugar. Dentro de las obras con ese carácter aislado vemos trabajos como el de Carlos Scaffo (1970a), que reúne puntos de vista sobre el lenguaje surgidos a lo largo del siglo XX en una particular síntesis; pero también podríamos contar los impulsos de otros profesores como Élide Miranda, Celia Mieres, Mercedes Rovira de Berro, Eugenia Beinstein de Alberti, Brenda V. de López, las cuales, en grupo o individualmente encararon recopilaciones lexicográficas (Alberti et al., 1966, 1971; López, 1967) que continuaban iniciativas sugeridas por referentes de su época de formación como la figura de Adolfo Berro García.

3.6. Hitos, instituciones y personas

Un aspecto ilustrativo de un estado de cosas puede estar dado por un foco sobre las personas y las instituciones que existieron en un determinado período. Históricamente nos dan la posibilidad de buscar información, a veces más o

⁸¹ Ver más datos de estos autores en Apéndice 3.

menos disponible, más o menos pertinente, lo que nos permite verlos como instanciaciones de las concepciones que tratamos de abstraer en este trabajo.

3.6.1. Espacios institucionales

Nos focalizaremos, primero en los *espacios institucionales*, es decir, aquellas instituciones que se han dedicado específicamente a formar maestros, profesores, lingüistas, dando cursos (que hoy haríamos entrar en el *nivel terciario de educación*) y entregando parte de su tiempo a la investigación. Veremos que, en general, las tareas de investigación se limitaban a la participación individual, mediante el dictado de conferencia o la publicación de artículos, de los especialistas en los debates sobre los temas de enseñanza y del lenguaje vigentes en el momento.

3.6.1.1. El Instituto de Estudios Superiores (IES)

Según Zubillaga (2002, pp. 256-265), esta institución se formó en 1929, comenzó a dictar cursos en el año 1930 y fueron aprobados sus estatutos en 1932. Surgió de algunas inquietudes de los docentes del Instituto Normal, en boca del secretario de la Asociación de Profesores Normalistas del Uruguay, Luis A. Barbagelata Biraben. Por otro lado, Porrini (1995) nos indica que el IES nace a partir de un proyecto presentado a la Cámara de Representantes por los Diputados Mariano García Selgas, Manuel Albo, Alfredo Solares y Arturo González Vidart en noviembre de 1927. Se propone como un organismo no perteneciente a la Universidad y dedicado a estudios no condicionados por las urgencias profesionales (Porrini, 1995, pp. 13-14).

Los primeros 25 cursos ofrecidos contaron con una asistencia de más de 300 alumnos, y contaron con docentes como Adolfo Berro García, Benigno Ferrario, José Claudio Williman, Rafael Laguardia o José M. Estapé.

Se propuso, entonces como un institución que propendía a la difusión de la actividad científica a través de la realización de cursos para graduados⁸² y a través de la promoción de la investigación, la cual funcionaba en forma privada pero sin cobrar por los cursos, con la donación de la actividad honoraria de sus docentes y de los aportes de entes estatales como ANCAP, BROU, Universidad de la República, Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, gobierno departamental de Montevideo, Banco de Seguros del Estado y entidades privadas como el Banco Comercial y laboratorios.

Las áreas cubiertas por estos estudios fueron las de las humanidades: lingüística, lenguas antiguas, crítica literaria, antropología, historia, filosofía; las ciencias de la naturaleza: química, bioquímica, botánica, cálculo infinitesimal, oceanografía, astronomía, meteorología. Los docentes provenían de las distintas ramas de la enseñanza superior (incluso la religiosa), allí aparecen los nombres de Clemente Estable, Esther de Cáceres, Carlos Sabat Ercasty, Eugenio Petit Muñoz, que luego formaron parte del plantel de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHC). De hecho, hay una suerte de continuidad, según nos anota Zubillaga (2002), en varios puntos: los campos de conocimiento abarcados, su falta de requisitos formales para el ingreso, su desinterés por el perfil profesional y el hecho de que la FHC surge a partir del éxito de la propuesta del IES, con propuesta de que el IES colaborara en su formación (aunque esta colaboración no se terminó concretando) y con coincidencia en gran parte de su plantel docente. También el IES puede considerarse como un antecedente para la formación docente del profesorado de enseñanza media, dado que, ante la ausencia de una institución específica dedicada a tales fines (el Instituto de Profesores nació en 1949, como vemos en 3.6.1.3.), el IES fue una alternativa para la formación de profesores de Idioma Español (y de otras asignaturas).

El área de estudios sobre el lenguaje que funcionó en esta institución contó con una Sección de Filología, la cual estaba provista de un laboratorio de fonética

⁸² Estrictamente, no había requisitos tales como ser bachiller o tener título de maestro o grado universitario: “quienes se inscribían en grupos de estudio y seminarios no tenían que acreditar con título certificado alguno, su capacidad o preparación previas; bastaba con demostrar interés en la temática abordada” (Zubillaga, 2002, p. 258).

experimental, de cuyas actividades y productos no hemos recogido testimonios de primera mano, pero podrían ser encontrados en investigaciones futuras. Si nos atenemos a los productos de investigación publicados (entre 1937 y 1964) por esa Sección a través de su *Boletín de Filología*, veremos testimonios sobre las discusiones relativas a la lengua española, en especial los debates en torno a la unidad o división del español, problema que creaba mucha inquietud entre los estudiosos de esa época.

3.6.1.2. La formación magisterial y los institutos normales

Conforme señala Delio (2009), la formación docente institucionalizada para el sector magisterial conoce hacia 1882 su momento de consolidación. En esa época, contemporánea con el fundamental Congreso Pedagógico de Buenos Aires (Mena Segarra y Palomeque, 2011; Delio, 2009), surgen los Internatos Normales para *señoritas* y para *varones*⁸³ en forma separada. El hecho de que fueran *internatos* implicaba un período de permanencia de los jóvenes aspirantes a maestros (cuya edad era entre 15 y 20 años) dentro de los centros de formación⁸⁴. Esto tenía un sentido en la medida en que Montevideo centralizaba esos internatos, con cupos para jóvenes de todos los departamentos del país.

La figura del internato normal había sido practicada, décadas atrás, en la Francia napoleónica, pero respondía a una tradición jesuita que puede reconocer como su primer mentor o teórico en Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719)⁸⁵. El normalismo conllevó una uniformización, estandarización, es decir, una normalización de los maestros del país, lo cual hizo que la figura del maestro tuviera un significado claro a nivel nacional. Se percibe rápidamente que este fue

⁸³ En el siglo XX, el de señoritas fue llamado María Stagnero de Munar y el de varones Joaquín R. Sánchez. Señal clara de que se considera todavía una fusión de dos institutos distintos se encuentra en el nombre que lleva aún hoy, en plural: *Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez*, con la denominación que conserva el homenaje a ambos maestros.

⁸⁴ Desde un primer momento estaba previsto la existencia de alumnos internos y externos, aunque los primeros fueron objeto de mayor atención en esos primeros tiempos (Delio, 2009, p. 75).

⁸⁵ A esos efectos, conviene revisar su “*Conduite des écoles chrétiennes*”, obra publicada en 1704.

un paso fundamental en la tendencia de la reforma vareliana que hizo de la escuela una cuestión de Estado.

La existencia de sendos institutos para ambos sexos no quedaba en una mera cuestión de separación de cuerpos y o de reticencia a la convivencia de hombres y mujeres sino que implicaba formaciones distintas, con reglamentos y planes de estudio diferentes (Delio, 2009), dentro del rango de lo que el precepto normalista permitiera.

La evolución de estos *internatos en institutos* se da en los primeros años del siglo XX a instancias de cambios dentro del régimen contractual de la relación entre los aspirantes y la institución, que lo fueron llevando a una forma de funcionamiento más parecida a escuelas, liceos o universidad. En vez de prestar alojamiento, si había de darse apoyo para que los alumnos pudieran continuar sus estudios, estos eran asistidos por un programa de becas.

Las transformaciones y ampliación del sistema de formación de maestros se da en las primeras décadas del siglo XX con la creación de institutos de formación docente en el interior y con la unificación de los institutos montevideanos en un solo centro para ambos sexos en 1935.

Como vemos, el perfil de estas instituciones ha estado clásicamente volcado a la transformación de adolescentes en jóvenes adultos capaces de representar a la escuela primaria estatal uruguaya y cumplir cabalmente sus cometidos. En ese sentido, como se puede ver en las actividades intelectuales de sus docentes, había inquietudes y ámbitos académicos, aunque eran incipientes y aún poco estructurados si los vemos desde nuestra óptica actual. Las iniciativas muchas veces eran individuales, los trabajos intelectuales se realizaban en las horas que dejaba libres el dictado de clases y luego no tenían gran variedad de medios de publicación: principalmente se contaba con la revista *Anales de Instrucción Primaria*⁸⁶, que llegaba a todas las escuelas del país. También era frecuente la organización de congresos de maestros dentro del país y la

⁸⁶ Cuyo antecedente fue el *Boletín de Instrucción Primaria* (1889-1898). Los *Anales de Instrucción Primaria* tuvieron una primera época (1903-1937) y una segunda (1938-1960). A partir de la década de 1960, pasan a llamarse simplemente *Anales*. En 1971 se suspende esta publicación.

financiación que el Estado⁸⁷ podía brindar para que maestros uruguayos representasen al país en congresos en el extranjero⁸⁸.

3.6.1.3. La formación de profesores

A diferencia del concepto de maestro, el de profesor resulta más amplio y cambiante a lo largo de la historia, dentro de los siglos XIX y XX uruguayos. Es fácil aceptar la idea de que el antecedente a los que identificamos hoy como profesores de secundaria se encuentra en todos los docentes que se encargaron de la enseñanza media, posprimaria o preparatoria a la universidad. Podemos imaginar un lugar primitivo para lo que podían denominarse profesores en todas aquellas cátedras que pudieran funcionar en tiempos previos a la independencia del Uruguay, pero como repasa Nahum (2008, p. 13) el espacio de la enseñanza posterior a la primaria se puede considerar como existente a partir de 1836, cuando el gobierno de Manuel Oribe decreta el funcionamiento de los estudios universitarios, e incluye allí un ciclo de 4 años de “estudios preparatorios” como segundo escalón (luego de la introducción al latín) de los estudios superiores.

En claro contraste con la formación magisterial, no hubo, en las primeras décadas, la concepción de que el profesor que enseñara en ese nivel de estudios preuniversitario tuviese que tener alguna formación específica más allá de la profundización en el conocimiento de la materia impartida. De este modo, en los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, para los profesores, la problemática de la carrera docente o las discusiones acerca de la formación docente quedan reducidas a los modos de introducirse en ese ámbito de trabajo, las formas de acceder a las cátedras, y la implementación de concursos.

Entre 1911 y 1935 la enseñanza secundaria sufre un proceso de especialización de sus funciones e identificación del cometido social de las mismas: en 1911 se crean réplicas en cada capital departamental de la institución

⁸⁷ Digno de anotar es el papel que, en ese sentido, también tendrá la UNESCO a partir de la década del 50.

⁸⁸ Agradezco a Antonio Romano su lectura atenta de los apartados referidos a la formación docente.

llamada Liceo, cuya función específica comienza a observarse cada vez con mayor nitidez, así como el campo de acción de sus docentes. La pedagogización va ingresando en este ámbito, el vuelco hacia un rol cada vez más educativo, donde la enseñanza se pone al servicio de una formación ofrecida por una secundaria que queda cada vez más inserta dentro de la incumbencia de las políticas de Estado.

La década de 1920 ya es testigo de los primeros intentos de inculcar esas bases pedagógicas en el conjunto de los profesores liceales: en 1927 Antonio Miguel Grompone se pone a cargo de un curso de pedagogía destinado a ellos. En 1934, los docentes de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República realizan un congreso, del que surgen reclamos urgentes para la creación de un ámbito específico para la formación de docentes de enseñanza media, el cual es pensado por los profesores como un instituto que siga el modelo de los institutos normales de magisterio y con un sesgo pedagogizante:

es de urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de profesores para la enseñanza secundaria [...] que debe asegurar en el futuro profesor las siguientes calidades: a) cultura [...] de tipo humanístico, b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular, c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar (Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay, 1935, p. 50, apud Pesce, 2013, p. 54).

Estas propuestas coinciden con lo que se iba implementando en 1934 a través del Reglamento de profesores agregados, en el cual se preveía una formación docente consistente en un cursos de teoría pedagógica junto con la práctica en aula ayudada por la supervisión de un profesor titular (Pesce, 2013, p. 54). Este proceso culminaba con la presentación en un examen final del dictado de una clase y de una monografía que versara sobre temas relacionados con la enseñanza. Para la organización de este sistema de formación existía la correspondiente Sección Agregaturas del Consejo Nacional de Educación Secundaria, la cual funcionó desde la creación de este, en 1935, hasta su sustitución por el nacimiento de un Instituto de Profesores a través del artículo 49 de la ley N° 11.285 (2/7/1949), según nos indica Grompone (1956, p. 5).

En 1950, el nuevo instituto, que recibió el nombre de “Artigas”, fue instruido por el Consejo para su organización y disposición de su plan de estudios con el fin de comenzar a dictar sus primeras clases en el año 1951. El Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), en palabras de Grompone a poco tiempo de su puesta en funcionamiento, era “un ensayo de interés, porque desde su origen se ha organizado con un propósito definido y desde el plan de estudios hasta la designación de profesores, se inspiró en el objetivo único de formar los Profesores de enseñanza secundaria ateniéndose exclusivamente a esa finalidad” (Grompone, 1956, p. 5). Sin embargo, estas características lo hicieron especial en el concierto de las instituciones de enseñanza superior del país y del mundo pues “la denominación del organismo no ha sido acertada y no expresa claramente su cometido. Por eso, dentro y fuera del país, se requiere muy a menudo una explicación sobre sus funciones y sobre la tarea que realiza” (Grompone, 1956, p. 6).

Al momento de la creación de este instituto, que contó con el impulso de Antonio M. Grompone, se había creado ya una cierta división entre quienes se interesaban por cuestiones más puramente lingüísticas (con el significado que eso tenía en esa época) y los que se inclinaban más por la literatura. Los planes de estudio daban espacios diferenciados para Idioma Español y para Literatura, y resultó natural aceptar que se establecieran también sendos profesorados: las figuras de Luis Juan Piccardo y de Francisco Inglés y Bovet se visualizaban como las más idóneas para estar al frente de la formación en Idioma Español y Literatura respectivamente⁸⁹.

Como veíamos, las tareas principales del IPA fueron las de formación de las nuevas generaciones de docentes, en el sentido de su preparación para el desempeño profesional dentro de la secundaria uruguaya. Muchos profesores formadores, por sus propias inquietudes, buscaban vías para exponer muchas de las síntesis teóricas que elaboraban dentro de su actividad de enseñanza y encontraban en los *Anales de Instituto de Profesores “Artigas”* un espacio de publicación. Allí encontramos, aunque escasos, algunos artículos acerca de la

⁸⁹ Agradezco las observaciones aportadas por Carmen Lepre para poder asignar un lugar atinado a las figuras de Inglés y Bovet, Grompone y Piccardo en este contexto.

enseñanza de lenguas extranjeras como el de Julián Rouchon (1958) o el de Íride Prato de Calvetti (1961) sobre la enseñanza del francés; un artículo de Giovanni Meo Zilio (1957) sobre elementos de fonética contrastiva español-italiano que podían tener efectos sobre la enseñanza del italiano a uruguayos; otro de Julio Ricci e Iris Malán de Ricci (1962-63) sobre aspectos del español del Uruguay y el artículo de Celia Mieres (1964, que resulta ser el Documento 14 del análisis de esta tesis) acerca de la enseñanza del Idioma Español en secundaria. La publicación de esta revista se interrumpe en 1964 y es retomada recién en el período 2006-2011.

3.6.1.4. Nacimiento de la Academia Nacional de Letras

Como fuimos señalando en nuestro recorrido del apartado 3.5.1., en la década de 1930 se creó un ambiente, a partir de discusiones en las que colaboran distintos referentes de temas del lenguaje (escritores, profesores, intelectuales), en el que la necesidad de la creación de una academia de lengua de dimensiones locales (en especial, nacionales, descartando toda posible dimensión rioplatense de la cuestión) era un reclamo que parecía deber ser atendido con urgencia. Como también hemos marcado *supra*, la nueva realidad social (inmigración, una nueva cultura popular y difusión de nuevos medios de comunicación, así como la ampliación del alcance de primaria y secundaria) provocaba la sensación de necesidad urgente de tomar medidas antes de que el viejo estado de cosas quedase totalmente irreconocible.

Se llega, entonces, en 1943 a la aprobación de la ley que crea la Academia Nacional de Letras (ANL), un “instituto público que ejerza el rectorado de la cultura literaria del país” (Uruguay, 1943), en que se hace participar a los personajes más conspicuos de la cultura uruguaya, sobre todo en lo que respecta a la idea de cultivo de la lengua: la creación literaria y el estudio gramatical. Es así que en el primer elenco de la ANL, ocupando los 19 sillones académicos, figuran los nombres de Antonio María Barbieri, Víctor Pérez Petit, Raúl Montero

Bustamante, Emilio Frugoni⁹⁰, Álvaro Armando Vasseur, Juana de Ibarbourou⁹¹, Emilio Oribe, Alberto Zum Felde, Carlos Martínez Vigil, Carlos Vaz Ferreira, José Irureta Goyena, Daniel Castellanos, José María Delgado, José Pedro Segundo, Clemente Estable, Dardo Regules, Adolfo Berro García, Carlos Sabat Ercasty y Fernán Silva Valdés. Esos sillones, a partir del año 1978, invocan los nombres de José Manuel Pérez Castellano, Dámaso Antonio Larrañaga, Bartolomé Hidalgo, Francisco Acuña de Figueroa, José Pedro Varela, Francisco A. Bauzá, Eduardo Acevedo Díaz, Juan Zorrilla de San Martín, Javier de Viana, Carlos Reyles, José Enrique Rodó, Carlos Vaz Ferreira, Julio Herrera y Reissig, Florencio Sánchez, María Eugenia Vaz Ferreira, Horacio Quiroga, Raúl Montero Bustamante, Delmira Agustini y Ernesto Herrera. Esos 19 miembros académicos son colocados como especialistas de la lengua y la literatura nacional, en su faceta particular de autoridades de la misma: “escritores y filólogos de responsabilidad y jerarquía notorias en América Latina” o “escritores, filólogos y gramáticos uruguayos de mayor prestancia” (Uruguay, 1943).

En Fustes (2007b, pp. 419-427), tuvimos la oportunidad de presentar algunas líneas fundamentales sobre los sustentos explícitos que se propusieron en el Decreto-ley N° 10.350 (Uruguay, 1943) y en el estatuto fundacional de la ANL. En los considerandos del mencionado decreto-ley hallamos, en un único pasaje, lo que denominamos (Fustes, 2007b, p. 419) como una *petite* teoría del cambio lingüístico, la cual solo va en la dirección de la lengua viva, con reminiscencias biologicistas vistas en la idea de órgano y de evolución. Esta norma (Uruguay, 1943) también es marcadamente purista puesto que se utilizan expresiones como “pureza del lenguaje”, o se habla del “uso inadecuado e inconveniente” de algunos vocablos, se propone que el Estado se encargue de proteger “adecuadamente [la] evolución [del lenguaje], razonada y estética” y que “es necesario velar” sobre la “pureza y conservación” del idioma. Tal pureza parecía verse especialmente amenazada en esas horas, pues se consideran como factor de peligro real el “fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas

⁹⁰ Renuncia a poco menos de un mes de haber sido designado, mas aceptó ser nombrado en 1960, seguramente con otro contexto institucional del Uruguay.

⁹¹ No acepta ser designada sino hasta 1947.

procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos”. Si bien se admite la posibilidad de que este aporte inmigratorio enriquezca nuestra lengua, se afirma a la misma vez que “la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos” (Uruguay, 1943).

Se agregan a estas concepciones, una de tinte más político, que significa la toma de posición hacia la idea de una *comunidad hispanohablante* (“nuestra lengua es instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho naciones de América”) conformada por los países hispanoamericanos y España, a la que se reconoce un cierto derecho de paternidad sobre la lengua, puesto que se dice que “el idioma es el mayor tesoro que nos legó España”. En contrapeso, se defiende que “el idioma español, sin dejar de ser tal, adquiere en las naciones del Nuevo Mundo modalidad particular” y, por lo tanto, rehuendo de posturas que solo den validez a la variedad europea dicen que “el lenguaje en estos países no debe cristalizarse en casticismo artificial quimérico, que el pueblo no siente y que sería arbitrario imponer” (Uruguay, 1943). Aunque fuera quizá deseable (“quimérico”) que el español mantuviera todos rasgos originales, se admite, tal vez con una cierta dosis de resignación, el posible valor del elemento americano.

Según consignáramos en el citado trabajo (Fustes, 2007b), la ANL no logró un verdadero protagonismo en temas lingüísticos dentro del Uruguay y se volcó principalmente a la promoción de la literatura local y la recopilación del léxico principalmente proveniente de esas fuentes literarias. Este limitado rol se debió a varios factores, que se podrían resumir en una falta de asignación de valor político a esta institución por parte de los distintos gobiernos del Uruguay, lo que es, tal vez, el reflejo de un país que no se ha propuesto como tal autorizarse a tomar decisiones del plano lingüístico⁹².

⁹² En tiempos recientes, la cuestión de las academias de la lengua en el mundo hispánico, y en especial en el Uruguay, han sido la preocupación de la sociolingüística, que ha aportado interesantes puntos de vista. Allí encontramos trabajos como los de Asencio (2004) y Barrios (2011; 2013), donde se proponen lecturas en términos de *nacionalismo* y *purismo* lingüísticos.

3.6.1.5. Las cátedras de la Universidad de la República

Al plantearnos las cátedras presentes en la Universidad de la República sobre lenguas y lenguaje, podríamos reconocer un amplio espectro de posibilidades y realizar una búsqueda desde sus tiempos iniciales. Es un trabajo, sin embargo, aún no realizado y mercería una entera investigación específica.

De este modo, en el actual estado de cosas, solo podemos indicar, como cátedras relativas a estudios sobre el lenguaje, el espacio de Benigno Ferrario en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales⁹³ entre 1911 y (al menos hasta) 1957, y las cátedras abiertas a partir de la fundación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHC) en 1946.

En cuanto al primero, pocos testimonios de acceso relativamente fácil⁹⁴ quedan para poder dar cuenta de las actividades específicas realizadas en ese marco. Sabemos que Ferrario, formado en Real Istituto delle Lingue Orientali (hoy Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”),

ofreció desinteresadamente sus servicios a la Universidad Mayor de la República, los que fueron aceptados, y desarrolló en la misma, con beneplácito y éxito, los siguientes cursos: 1911 y 1912: de Egiptología y Árabe, en la Facultad de Derecho; 1912 y 1913, de Idioma Italiano, en la Sección de Enseñanza Secundaria y preparatoria; 1914, de este mismo idioma en la Escuela Superior de Comercio, y en 1917, también dictó un curso de lengua italiana, en la Facultad de Derecho (Araújo, 1920, p. 172).

Estas primeras enseñanzas se ampliaron, en la medida en que “durante su actuación en la cátedra, se reveló como un enamorado de la lingüística y de las letras orientales, abarcando en esta acepción la literatura de aquellas” (Araújo, 1920, p. 172), y llegaron a abarcar las lenguas amerindias y el sánscrito, lengua

⁹³ Dentro del Instituto de Sociología (luego de Ciencias Sociales). Las fechas inicial y final de esta cátedra pudieron ser establecidas gracias a Araújo (1920) y al testimonio dado en Universidad de la República (1958). Es posible que Ferrario haya continuado colaborando con la Universidad hasta muy cerca de su muerte, en 1959.

⁹⁴ Ni el Archivo Histórico de la Facultad de Derecho ni el Archivo General de la Universidad de la República poseen testimonios específicos (en un fichero o carpeta identificables) sobre la actuación de esta cátedra o de la persona de Ferrario. No descartamos que una búsqueda más paciente, realizada en un marco más propio de una investigación histórica, pueda arrojar resultados más entusiasmantes.

que, gracias a su impulso, fue por primera vez enseñada en Montevideo (como atestigua de Mora, 1983). Sin embargo, esta enseñanza no generó una continuidad ni una tradición: “this endeavour did not last for soon afterward Ferrario left the institution” (de Mora, 1983, p. 615). En cuanto a las lenguas amerindias, Ferrario encontró un campo de estudios ya abierto, aunque, a su entender, tratado sin los elementos científicos suficientes (Ferrario, 1927), como repasamos en 3.5.2. De hecho, entre los testimonios del trabajo intelectual de Ferrario, se pueden encontrar acaloradas discusiones sobre cuestiones de lenguas amerindias como la que emprende contra el pastor erudito italobrasileño Jorge Bertolaso Stella (Ferrario, 1941).

Reputado como “le fondateur de la première chaire de linguistique à l’Université de Montevideo” (Pottier, 1960, p. 122) parece haber carecido del ascendiente para crear una línea de investigación que lo trascendiera. Como herederos de algunos de los desarrollos propiciados por Ferrario, solo nos constan testimonios de un antropólogo uruguayo radicado en el exterior a mediados del siglo XX como Rafael Romano (que reconoce explícitamente la influencia de este lingüista italiano) y de otro antropólogo uruguayo: Olaf Blixen (cuyos datos biográficos se pueden ver en Apéndice 3).

Para lo que sucedió en la Facultad de Humanidades y Ciencias tenemos, en cambio, más testimonios. Según señalan Oddone y París (1971), la Facultad de Humanidades y Ciencias nace como idea clara en los discursos de Carlos Vaz Ferreira en 1914. Porrini (1995) señala que, luego de problematizada la cuestión de la *enseñanza superior* por Vaz Ferreira (1957)⁹⁵, en la década de 1920 se formularon algunas iniciativas, no concretadas, de crear una Facultad de Filosofía y Letras, luego un instituto de cultura. Pero en 1927 se concretó la creación del Instituto de Estudios Superiores en forma separada de la Universidad (v. 3.6.1.1.). Esta realización, lejos de asentar un nuevo orden, llevó a multiplicidad de proyectos en los distintos ámbitos de estudios: en 1929, Vaz Ferreira (entonces rector) propuso que la Universidad tuviera su propio instituto de altos estudios; en

⁹⁵ Se trata del debate que Vaz Ferreira instaura con las distinciones entre enseñanza profesional y enseñanza superior orientada a la investigación (que estudia Behares, 2011, pp. 44-50).

el mismo año, Santín Carlos Rossi (Ministro de Instrucción Pública) impulsaba ideas en el mismo sentido dentro de un cuadro de reordenamiento de la enseñanza; en la década de 1930, Eduardo García de Zúñiga, José Carlos Montaner, Claudio Williman y Eduardo de Salterain Herrera trabajaron en un proyecto que también aportaba a la creación de un ámbito de ese tipo. Asimismo, el Ministro Eduardo Víctor Haedo en 1938 trabaja hacia una Facultad de Filosofía y Letras⁹⁶.

Estos institutos (incluido el ya creado IES) contenían en sus proyectos, además de la investigación pura, también el cometido de una formación orientada al profesorado de la enseñanza secundaria, pero es justamente este aspecto el que no sobrevivirá en las discusiones que, luego del proyecto de Haedo, se condujeron desde 1941 hasta 1945. Especialmente es el proyecto final, aprobado en la Cámara de Senadores el 23 de mayo de 1945, el que excluye este aspecto, de profundas consecuencias políticas, que se terminará reajustando con la creación del Instituto de Profesores en 1949 (v. 3.6.1.3.)⁹⁷.

En el año 1946, la nueva FHC ya ofrecía sus primeros cursos relativos a cuestiones lingüísticas: teníamos la “Cátedra de Investigación y Estudios Superiores del Lenguaje” a cargo de Adolfo Berro García, que continuará dictando cursos en los años siguientes. Mas ese primer año también se contó con la presencia de Amado Alonso, que ofreció un curso de “Historia de la lengua española”, así como se registra la presencia del curso “Gramática viva” a cargo del profesor José Gabriel. A esto se agregan los cursos de Griego Clásico (Lea S. de Scazzocchio y Matilde G. de Vilar) y Latín (Armín Schlaefrig y Vicente Cicalese) y, desde 1949, lenguas y literaturas francesa (Gervasio Guillot Muñoz),

⁹⁶ Porrini (1995, pp. 14-15) aporta testimonios sobre ese proyecto, indicando que era recordado por los protagonistas de esa época (como Mario Otero y Vicente Cicalese) con una muy buena consideración.

⁹⁷ Podemos observar que la bibliografía que hace el relato histórico de la formación de profesores excluye referencias a la gestación de una Facultad de Humanidades y Ciencias que podía haber albergado tal formación y se remite a destacar el proceso interno que llevó la enseñanza secundaria en su separación de la universidad desde la década del 30. La bibliografía que se encarga de elaborar el relato histórico de la FHC, en cambio, no puede prescindir de la posibilidad de la unificación de formaciones superiores a las que todos los institutos proyectados desde la década del 20 estaban llamados a cumplir.

italiana (Giovanni B. Riecz y Luce Fabbri de Cressatti) y española (Carlos Sabat Ercasty).

Aparecen, más adelante, nuevas cátedras, entre las que destacamos la presencia de Eugenio Coseriu con su “Lingüística General e Indoeuropea”, desde 1952; así como, desde 1953 las cátedras de Sánscrito (luego “Sánscrito y cultura india”) (Nicolás Altuchow) y de “Fonética y Fonología” (Washington Vásquez). A estas se incorporan más tarde, desde 1954-56, “Lengua portuguesa” (Walter Wey), “Lengua alemana” (Pedro L. Heller), “Lengua y literatura inglesas” (Ralph A. Cowling), además de “Lingüística romance” (Armin Schlaefrig). Desde 1961 puede verse la presencia de cursos de “Idioma y cultura chinas” (Siao-You y Da-Tse-Chi) y “Lengua y literatura rusas” (Nicolás Altuchow)⁹⁸.

De esta pluralidad y polifonía no podemos extraer una visión institucional sino hasta que los estudios en literaturas, en filología y en lingüística se diferencian y conforman espacios académicos distintos. Estos se van reflejando en la oferta de formaciones de Licenciatura, que se van dando lentamente a lo largo de la década de 1950 (Porrini, 1995, pp. 24-25) y en la constitución de Departamentos dentro de la Facultad.

En lo que refiere a las distintas áreas de lo lingüístico, parece claro que se van creando espacios específicos para una lingüística inserta en el concierto de las ciencias modernas (emparentada dentro de la FHC con Química, Biología o Psicología) y, por otro lado, para estudios en literaturas tanto clásica, como española, uruguaya o extranjeras⁹⁹. En distintas partes de este trabajo (3.5.1.; 3.5.2.; 3.6.2., Apéndice 3), y en directa relación con su actuación dentro de la FHC, dedicamos espacios para las figuras destacadas de Eugenio Coseriu y José

⁹⁸ Esta información se puede obtener, incluso con más precisión, en los distintos números de la *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* publicados entre 1946 y 1963, los cuales están disponibles, con algunas interrupciones, en la biblioteca de la misma Facultad.

⁹⁹ Institucionalmente será un proceso lento que pasará por la creación de un Departamento de Lingüística en los años 50, la oferta de una Especialización en Lingüística dentro de la Licenciatura en Letras hacia fines de la década del 60; verá la creación de un título de Licenciatura en Lingüística en los 70 y culminará hacia 1992 con la constitución de un Instituto de Lingüística dentro de la nueva Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (separada de la Facultad de Ciencias).

Pedro Rona como impulsores de esa mirada particular del estudio del lenguaje que era instaurada en Uruguay por esos tiempos.

3.6.2. Las personas: entre los célebres en su época y olvidados en la actualidad

En otro nivel distinto al de las ideologías, las tradiciones y las instituciones están las personas concretas. Consideramos oportuno, aunque no sea más que en este sucinto apartado (cuya información es ampliada en Apéndice 3), hacer una recorrida por la vida de algunas figuras involucradas con los acontecimientos discursivos que estudiamos en los capítulos finales de esta tesis.

Para poder llegar a las informaciones biográficas de los diferentes autores, los caminos recorridos fueron muy variados, pues algunos de ellos cuentan con biografías escritas, o son al menos recordados o referidos en algunos textos. Sin embargo, hallamos gran oscuridad en lo que aún se sabe sobre la vida de otros autores que también forman parte del relato generado por este trabajo, y apenas podemos rastrear sus datos de nacimiento, de muerte, algunas de sus obras y los lugares de trabajo donde se desempeñaron.

Haremos, entonces, sobre la base de los datos obtenidos, un recorrido que siga un orden cronológico, donde estos personajes vayan surgiendo en función de sus campos de acción e influencias recibidas y dadas. Empezamos nuestro camino con la generación¹⁰⁰ que nace antes de 1870. Hay entre estos, algunos extranjeros llegados a Uruguay como el mexicano Sixto Perea y Alonso y el español Francisco Gámez Marín. Perea llega a Uruguay en 1888, no sabemos con cuánta formación previa como filólogo (sí se conoce su profesión de maestro, la cual ejerció también en nuestro país) y, según parece, se inserta en los medios académicos uruguayos (que se concentraban en la capital) con el siglo XX bastante avanzado.

¹⁰⁰ Hemos dividido a nuestros estudiosos en 5 etapas según su fecha de nacimiento, dándole a cada una de esas etapas el nombre de generación pero sin dotar a este término de las connotaciones que puede tener en la historia de la literatura o en la reciente sociología.

Gámez Marín llega con formación previa, muy influida por la obra de Eduardo Benot¹⁰¹. De hecho, según Zamorano (2005), es un continuador de Benot que logra en Uruguay que se tenga por este autor un lugar más alto de consideración que el que se le tiene en España¹⁰². La obra de Gámez Marín pertenece al período anterior a 1920, mientras Perea y Alonso tiene apariciones importantes en las primeras dos décadas que estamos tomando en cuenta en este estudio.

Otra figura digna de mención en este tramo es la del maragato Carlos Martínez Vigil. Definido como escritor y filólogo, se destacó, entonces, por tener a la lengua como *métier* pero también como objeto de estudio y reflexión.

Se agregan, dentro de esta etapa de nacidos alrededor del período 1860-1880, pedagogos como el melense Joaquín Mestre y los montevideanos Eduardo Rogé y José Henriques Figueira (descendiente de brasileños). Joaquín Mestre no destaca por su producción específica en los temas que nos interesan, pero sí fue figura formadora de algunas generaciones de maestros de principios del siglo XX en el área de lenguaje. Rogé y Figueira, en cambio, tuvieron una producción más profusa. Eduardo Rogé dio a conocer su obra desde antes de 1920 a través de la revista *Anales de Instrucción Primaria*, donde transitó por varios temas pedagógicos, entre los cuales colocaba la problemática del lenguaje. Figueira, en cambio, entre su profusa actividad intelectual, dedicó un tiempo a la producción de libros de lectura que serían utilizados como manuales escolares a principios del siglo XX.

Una segunda generación es la nacida alrededor de 1885, donde tenemos, por un lado, a maestros como la argentina Enriqueta Lafferrière (radicada en Uruguay hacia 1918) y la uruguaya (además literata) Luisa Luisi y, por otro lado, los lingüistas como el italiano Benigno Ferrario y el uruguayo Adolfo Berro García, este también abogado, profesor preuniversitario, formador de profesores,

¹⁰¹ (Cádiz, 1822 – Madrid, 1907)

¹⁰² Según Zamorano (2004, p. 407), “su enseñanza ha sido injustamente ignorada”. Es probable que la presencia, a partir de las primeras décadas del siglo XX, de las figuras de R. Menéndez Pidal y S. Gili Gaya eclipsara la imagen de Benot y mermara su influencia sobre las generaciones sucesivas.

docente universitario e investigador. Mientras Enriqueta Lafferrière nos legó producciones en temas pedagógicos generales (como los relativos a la alimentación e higiene), se la pudo ver vinculada en la enseñanza de materias de lenguaje en la formación de maestros¹⁰³ y unida a causas de defensa del idioma nacional (como la que se materializa en el Documento 5 del análisis de esta tesis). Ferrario y Berro García son excelentes ejemplos dos mundos que venían a converger en el Uruguay: por un lado, Ferrario, un lingüista formado según un modelo europeo que recibía el legado de la indoeuropeística y, por otro, Berro, un hombre que se había acercado a los temas de lenguaje en forma aficionada, a partir de lecturas, interés y el ejercicio de la docencia del español para jóvenes uruguayos. Entre esos dos modelos, el de Berro tuvo muchas más posibilidades de expansión: escribió, defendió, investigó y hasta concretó su propio método de enseñanza, con sus manuales de español para la enseñanza secundaria, todo en una combinación de científicidad con exaltación nacionalista e hispanista, purista y hasta moralista. Ferrario, hombre al parecer más arduo en el trato pero también impregnado de puntos de vista que no habían prendido aún en el Uruguay, continuó una tarea bastante solitaria en su cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (1911-1957), con alguna participación en la Facultad de Humanidades y Ciencias en la década de 1950.

Antes de 1900 también nacieron José Pereira Rodríguez, Alberto Rusconi, Roberto Abadie Soriano y Humberto Zarrilli. Pereira Rodríguez era gallego pero se instaló tempranamente en Uruguay y actuó en plena integración con la producción intelectual de su lugar y época, se dedicó a la crítica literaria pero también a la docencia. En especial, en lo que respecta al lenguaje, tomó posiciones que marcaban la necesidad de una estandarización del español con la integración del elemento americano en pie de igualdad con las variedades europeas. La posición de Rusconi no fue muy discordante con la de Pereira Rodríguez, en el sentido que intervino en los debates de las décadas de 1930 y 1940 sobre la validez de las variedades americanas dentro de un ala moderada,

¹⁰³ Según recabamos en el Archivo de los Institutos Normales, integra tribunales de Lenguaje en 1927 junto a Adolfo Berro García, Serafín Ledesma Iglesias y Blanca Mieres.

que prefería la identificación de las variedades cultas locales antes que una reivindicación hispánica arcaísta de la corrección lingüística, aunque (como sugerimos en 3.5.1.) no todo se reducía a un mero *americanismo vs. hispanismo*, sino a los criterios de aceptación de las incorporaciones o innovaciones lingüísticas para el español tomado como unidad¹⁰⁴. Abadie y Zarrilli se constituyeron en un dúo clásico de autores de materiales didácticos, difundidos y ampliamente aceptados dentro de la comunidad docente de primaria entre las décadas de 1920 y de 1940¹⁰⁵.

La generación de los nacidos entre 1900 y 1920 está compuesta por los maestros y profesores Jesús Aldo Sosa (Jesualdo), Celia Mieres, Élide Miranda, Mercedes Rovira de Berro, Eugenia Beinstein de Alberti, Nieves Aragnouet de Larrobla, Luis Juan Piccardo, Carlos Scaffo y Américo Mibelli.

En los casos de Piccardo, Mieres, Rovira de Berro, Beinstein de Alberti, Aragnouet de Larrobla y Miranda tenemos un grupo de coetáneos que tuvieron contactos y colaboraciones, algunas de las cuales se dieron en la Academia Nacional de Letras. Se trata de profesores de Idioma Español que ejercieron su docencia en la enseñanza secundaria, y algunos también participaron en la formación de nuevos maestros y profesores o en tareas de inspección y formulación de programas. Las damas de este grupo actuaron en conjunto para componer el *Diccionario Documentado de Voces Uruguayas* (Beinstein de Alberti et al., 1971), obra en la cual recogen, a partir de un corpus literario (Amorim, Espínola, Mas de Ayala y Porta) cerca de 800 “voces uruguayas”. Piccardo, por su parte, demostró interés en cuestiones gramaticales y de lingüística hispánica y en algunos temas de enseñanza (como el Documento 9, que integra lo analizado en esta tesis). Jesualdo Sosa y Américo Mibelli pudieron haber tenido afinidades ideológicas, pero la carrera de Sosa estuvo más centrada

¹⁰⁴ Dice Rusconi (1946, p. 12): “abomino como Bello del purismo exagerado, que condena todo lo nuevo en materia de lenguaje”, pero también anota que “conviene advertir a los neologizantes, que producir sin ton ni son, lejos de enriquecer el idioma, lo empobrece; como empobrece su nutrición quien ingiere alimentos en demasía y por añadidura de mala calidad”.

¹⁰⁵ Como estudia detenidamente Oroño (2010; 2016) desde una perspectiva de los discursos, ideologías y representaciones lingüísticas, en los manuales de estos autores se propone un modelo lingüístico que concuerda con una visión nacionalista de la enseñanza escolar.

en las cuestiones educativas, dentro de las cuales incluía la enseñanza de la lengua, sobre todo en lo que refería a su concepto de *expresión creadora*. Mibelli, en cambio, se caracterizó por ser un profesor de secundaria poco interesado en las prácticas más ortodoxas, con un agregado de elementos provenientes de su faceta actuarial, dado que conciliaba las dos profesiones. Scaffo, por su parte, se destacó por su interés en la construcción de una filosofía del lenguaje de carácter local, inspirada en los autores más recibidos de las últimas décadas: Vossler, Cassirer, Bally, De Saussure. Su trabajo, sin embargo, no conoció una profundización a través de discípulos, puesto que no se desempeñó en ninguna casa de estudios que le permitiera ese tipo de continuidades¹⁰⁶.

La última generación es la que componen los nacidos después de 1920 e incluye estudiosos de distintos orígenes, formaciones y campos de actuación. Tenemos a los extranjeros Eugenio Coseriu, José Pedro Rona y Guido Zannier. Coseriu, nacido en la actual Moldavia, llegó al Uruguay ya formado (en Italia) como lingüista y encontró lugar, en las tempranas etapas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, para expandir su enseñanza y su investigación. De hecho en Uruguay avanzó con textos teóricos que se insertaban en el pleno de la discusión de la lingüística europea del siglo XX. Rona completó sus estudios secundarios en Checoslovaquia y llegó al Uruguay en 1940, donde años más tarde tomó la formación en lingüística que brindaba la Facultad de Humanidades y Ciencias. Creció como lingüista con las inquietudes coserianas pero desarrolló sus propios intereses, que estaban más volcados a las cuestiones dialectológicas o, en general, las que hoy llamaríamos sociolingüísticas. El italiano Zannier, por su parte, friulano formado en Padua, participó tanto en la FHC como en el IPA, en el área de la romanística, la enseñanza del italiano y el latín.

También nacieron después de 1920: Olaf Blixen, Héctor Balsas, Andrés Da Silva y María Elena Guzmán. Blixen forma parte de un estilo de intelectual uruguayo configurado como persona culta, interesada en estar al tanto y producir aportes en distintas áreas del mundo cultural, lo cual, en su caso, luego de algunos

¹⁰⁶ Si bien dio clases en la formación de profesores, no había en los centros de formación docente espacios institucionalizados para la investigación, por lo que los docentes inquietos como Scaffo debían sostener su propia obra más allá de su trabajo institucional y en forma individual.

trabajos sobre literatura o lingüística, estuvo principalmente volcado a la antropología, una antropología social y cultural que tomó en cuenta, en varios de sus trabajos, los elementos lingüísticos, en materia de pueblos de Oceanía y de América.

Héctor Balsas fue hombre de la enseñanza primaria y secundaria, comprometido con la primera etapa del IPA, también docente del IES, siempre inquieto por cuestiones didácticas y del lenguaje, pero dedicado a ellas con relativa independencia de las tradiciones que tenían correlatos institucionales en el Uruguay. Al final de su carrera recibe su nombramiento en la ANL, lo que le permite profundizar en algunas áreas de interés como el relevamiento lexicográfico, mas esto ocurre ya fuera del período que consideramos en nuestra tesis.

Los otros docentes y estudiosos, Da Silva y Guzmán, maestros y profesores de enseñanza media, solo pueden conocerse a través de algunas producciones publicadas en forma independiente (como la que constituye el Documento 7 de nuestro análisis) o dentro de la revista *Anales de Instrucción Primaria*, siempre en una dirección didáctica muy cargada de elementos pedagógicos.

Como podremos ver en los datos que aportamos en el Apéndice 3 de esta tesis (complementarios a la información dada en este apartado), el campo que hemos identificado en este trabajo es quizá por primera vez delimitado y sus figuras poseen distinto nivel de relevancia. Quedan de ellas y sus vidas registros heterogéneos, que dificultan los propósitos de construir un relato armonioso.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS PANORÁMICO Y RELEVAMIENTO DE LÍNEAS CONCEPTUALES

En este capítulo abordaremos los textos seleccionados, ofreceremos una recopilación de los puntos más destacados que surgen de la lectura de cada uno de ellos en función de nuestros intereses (4.1.) y procederemos a elaborar grandes líneas de análisis que recojan las conceptualidades que estamos buscando que queden evidenciadas en esta indagación (4.2.). Esto nos permitirá extraer la sustancia teórica que nutra tanto este capítulo como el siguiente.

4.1. Panorama de los elementos conceptuales relevantes de cada texto

Esta sección está destinada al repaso individualizado de los puntos teóricamente relevantes provenientes de cada lectura. Asimismo, haremos ingreso a la notación que se utilizará para referir a los documentos, que será siguiendo la de las referencias bibliográficas pero agregando, separado con una barra recta, el número del documento dentro del conjunto delimitado (v. Capítulo 2). Las referencias quedarán, entonces, en el formato “Autor (año | DOC x)”.

Además de este repaso general, se pueden leer los textos completos en el Apéndice 1 y su lectura exegética en el Apéndice 2.

Documento 1, Luisi (1924 | DOC 1):

Luisa Luisi: “Prólogo” en Abadie y Zarrilli (1924), (Apéndice 1, pp. 2-4).

En este texto, en ocasión de la presentación de un manual escolar de Abadie y Zarrilli (1924), Luisa Luisi expone las virtudes del libro a partir de un

diagnóstico de la situación lingüística de los alumnos escolares uruguayos a los que ese manual estaba destinado.

Concibe la posibilidad de una fase de corrupción que puede darse en el lenguaje, en las lenguas particulares o en las realidades lingüísticas de determinadas comunidades y, si bien no queda especificado, parece haber una tematización de la realidad hispánica a este respecto. La enseñanza se plantea como un correctivo para esa corrupción, con miras a la corrección como fin suficiente.

Concurren, a la hora de pensar en conformar un objeto de enseñanza, las posibilidades de hacer de la lengua un objeto inerte o de sacrificar la estabilidad y la fijeza para reconocer el espacio del funcionamiento vivo de la lengua, siguiendo implícitamente las grandes líneas trazadas por Eduardo Benot. La autora admite que la opción por la *lengua viva* implica más dificultades para la conformación del objeto, pero es una opción necesaria si se piensa la enseñanza con los horizontes morales (educativos, formativos) reconocidos desde un principio. La que parece ser una mera oposición de formas de concebir el objeto termina siendo una confrontación entre las tradiciones que vienen asociadas a ellas: así, la gramática como objeto equivale al proceder deductivo, al uso de la memoria y la *lengua viva* daría espacio a otras formas de proceder intelectualmente (tal vez inductivo, no memorístico).

La enseñanza para Luisi se puede hallar en momentos que trascienden la lección sobre la lengua (clásicamente, gramática) y el libro se ve aquí como otro enseñante, que muestra ejemplos de *lengua correcta* en base a una selección hecha con criterios innovadores. Es importante para ella –y también en ocasión de la *lengua viva*– la presencia de autores americanos y contemporáneos que dejan en segundo plano a los clásicos autores españoles, con sus muestras de lengua muy alejadas de la lengua que se pretendía tomar como modelo.

Se trata de un texto propio de los debates de su tiempo, que deja planteado, al menos en forma sucinta, la asociación de la enseñanza de la lengua con los fines pedagógicos del marco escolar donde estaba inserta.

En cuanto a autores o escuelas mencionados en este texto, las únicas presencias explícitas son la de Eduardo Benot y su obra “La arquitectura de las lenguas” (Benot, 1890) y la de Francisco Gámez Marín, no en ocasión de una obra en particular de su autoría sino en virtud del reconocimiento de la influencia dejada por su enseñanza.

Documento 2, Rogé (1927 | DOC 2):

Eduardo Rogé: “La enseñanza del lenguaje” (1927), (Apéndice 1, pp. 5-15).

Este texto pretende dar a los maestros una serie de sugerencias e indicaciones aplicables a la hora de plantearse sus clases de lengua.

Se puede ver en este texto la aparición del lenguaje encuadrado dentro de tres aspectos que serían complementarios: lo biológico (lo cual aparece poco, no más que como *facultad*), lo psicológico y lo social. La definición de hablante es relativa a ese enfoque, con rasgos psicológicos, como el hecho de estar equipado de una *propensión imitativa* y la definición sociológica del niño está dada en virtud de su pertenencia a una clase social medio-alta (*educada*), inmigrante o baja.

A partir de esa configuración psicológica, el niño es apto para ser moldeado, influenciado por la figura del maestro (su capacidad de *tener ascendente* sobre el alumno), sus acciones didácticas, pero también por los libros usados en la escuela y todas las muestras de lenguaje que encuentra en su ambiente. La persistencia de rasgos adquiridos tempranamente (es decir, previamente a la escuela) y la *propensión imitativa*, que es vista como una capacidad indistintiva de adquirir modelos de uso, hace que Rogé sea claro acerca de que no es conveniente dar a ver una palabra mal escrita al alumno, o una muestra incorrecta de lenguaje.

Un espacio, determinado por las mismas primitivas nociones psicológicas, está destinado a establecer las relaciones entre pronunciación y ortografía o (lo que parece ser lo mismo) entre lengua oral y escrita. Allí Rogé da un rol

determinante a la memoria visual para que la lengua oral obedezca a las formas de la lengua escrita, con lo que una escritura apegada a las normas dará como resultado una lengua oral *correcta*.

Otro rasgo psicológico dado por Rogé para constituir el hablante parte de una distinción entre *hábito* y *memoria* que le sirve para colocar al lenguaje más del lado del primero que de la segunda y poder sugerir acciones didácticas en consecuencia.

El niño imaginado como hablante y aprendiente tiene más características relevantes, para Rogé determinantes en que pueda ponérselo en relación con los criterios de corrección pretendidos. Imagina –aunque no sea más que al pasar– un niño que *tiene algo que decir y tiene deseo de hablar bien*, características que no podemos colocar en el mismo plano psicológico de lo visto anteriormente, pero tampoco podemos atribuir a un marco de referencia teórico claro. Ese hablante llega a la escuela con una condición incompleta y defectuosa que deberá ser sometida a correcciones y enriquecimientos. El maestro es el principal encargado de esa tarea, el único al que se le atribuye una posición activa, la que deberá comenzar por su autovigilancia lingüística, con la represión de todo aquello que se considerara incorrecto en el lenguaje para hacer de sí mismo un ejemplo constante.

En cuanto al enfoque del objeto de análisis, Rogé reconoce principalmente los niveles del léxico y de la ortografía, y se hace una alusión indirecta (es decir, sin mencionar el nivel al que pertenece) a la morfología verbal de la segunda persona singular (al mencionar las formas del voseo como reprimibles).

La enseñanza de la lengua aparece ligada a la imagen social de la escuela pero también a la misión educativa o pedagógica que esta tiene. Esta enseñanza se ve como cultivo del lenguaje concomitante con un cultivo de la inteligencia (aunque esta noción no está tan explicitada). El *lenguaje correcto* entra naturalmente, así, como elemento inherente al modelo de sujeto que la escuela se propone construir y Rogé sugiere algunas primarias tecnologías para que esa construcción se pueda llevar a cabo mediante la enseñanza.

Si recopilamos los autores y corrientes mencionados en este texto, nos encontramos con la referencia fundamental a la psicología de Claparède, las ocasionales apariciones de Spencer y Leibniz (en ropas de filósofo del lenguaje). Por otro lado, para nutrir su discurso purista, recurre a un diccionario etimológico español cuyo autor es José María Doce (1881).

Documento 3, Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3):

Roberto Abadie Soriano y Humberto Zarrilli: “Guía metodológica para la enseñanza de la lectura” (1939), (Apéndice 1, pp. 16-73).

Este documento es, en general, una buena muestra de concentración sobre el aprendizaje, entendido como aquello que se verifica en conductas ajustadas, principalmente, a las normas de la escritura.

Si bien adoptan una perspectiva psicológica para fundamentar los métodos de enseñanza en base al aprendizaje, reconocen, en algún momento, un espacio propio de la enseñanza. Esto les permite abrazar diferentes métodos y hasta afirmar que la enseñanza acontece, sucede en la creación constante. Esta noción de *creación* no resulta más desarrollada por Abadie y Zarrilli, pero sospechamos que, en este texto que apunta a dar indicaciones didácticas, está colocada del lado del maestro, quien debería procurarla en forma deliberada.

Otros conceptos de la psicología a la que dicen suscribir (o de algún tipo de psicología afin) se encuentran meramente en potencia, sin conformar una teoría coherente ni recurrir a una teoría ya existente. Se puede apreciar, *grosso modo*, un niño figurado como atraído por ciertos objetos del mundo, deseoso de aprender pero también proclive al desánimo ante las dificultades que parezcan insuperables. Por lo tanto, es un niño puesto en relación con objetos de aprendizaje en general, sin una relación especial con el lenguaje, el cual no es más que uno de esos objetos.

El aspecto biológico del niño aparece como complementario del psicológico, siempre con un horizonte de normalidad que, en caso de no estar presente, puede ser objeto de intervención terapéutica. Al maestro le compete la

acción didáctica en base a esa normalidad, pero también el diagnóstico de la anormalidad con miras a su corrección.

Se enfoca, de este modo, al maestro desde sus deberes profesionales, se le ofrecen indicaciones didácticas que incluyen todos los aspectos previos y posteriores a las clases, además del control sobre lo que ocurre durante las lecciones. El niño, en cambio, es visto como un sujeto pedagógico para cuya descripción se puede recurrir a la información brindada por ciencias afines.

El mismo manual se propone como una instancia del trabajo didáctico externa a la clase y a los objetos de enseñanza *per se*. Con esto, el maestro se ve principalmente como alguien que domina el mecanismo de la clase partiendo del conocimiento de sus alumnos y yendo al encuentro de estos ante los desafíos psicológicos que les son planteados.

Por último, repasemos los autores o escuelas que son nombrados en este texto. Comienzan refiriendo las opiniones vertidas por el tribunal que entendió que su texto podía volverse oficial en la escuela primaria uruguaya, compuesto por Alberto Zum Felde, José Pedro Bellán e Hipólito Coirolo.

Tiene un lugar central la referencia a la *psicología experimental*, la cual los autores sostienen aplicar e identifican como disciplina, manejan su historia, mencionan autores y argumentos adoptados en ese marco científico. Aparecen allí los nombres de los alemanes Friedrich Gedike (siglo XVIII) o Johann Karl Christoph Vogel (siglo XIX); del ámbito francés de inicios del siglo XX, se presenta a O. Decroly (en lo que representa un jalón evolutivo del método analítico llamado global) con antecedentes entre los siglos XVIII y XIX en Randovilliers, Nicolas Adam y luego Joseph Jacotot.

Tienen lugar también Claparède, en sus estudios sobre la percepción sincrética; así como Jean Piaget, Robert Dottrens, Émilie Margairaz, Ernest Legouvé, el psiquiatra alemán Theodor Meynert y el francés Joseph Grasset.

De ámbitos más cercanos, se hace referencia a pedagogo argentino Víctor Mercante.

Documento 4, Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4):

José Pereira Rodríguez: “Enseñanza de la redacción y la composición: teoría y práctica” (1940), (Apéndice 1, pp. 74-100).

Este documento nos ofrece una conjunción entre posiciones políticas acerca de la lengua y enfoques didácticos y pedagógicos, en especial para la enseñanza de la escritura.

Su marco es la enseñanza media, la cual ya vivía un proceso de pedagogización, del que Pereira no es ajeno. La enseñanza de la escritura, dentro de los marcos impuestos en el manual, está colocada al servicio de los fines educativos y pedagógicos y el abordaje científico o racional del lenguaje no es visualizado como un objetivo sino como un medio para la obtención de esos primeros fines.

Más allá del fin pedagógico, entendido en el sentido de acompañamiento en el desarrollo intelectual del alumno, se puede reconocer cierto espacio para la *lengua correcta* como fin en sí mismo: un objeto que el alumno debe dominar, entendido ese dominio con referencia al modelo de corrección. En particular, es la llamada *lengua materna* la que se plantea como posible de dominar, una *lengua materna* que se identifica con una variedad de español reconocida en el medio local o nacional, según sea el resultado de las definiciones políticas.

No se plantean las cuestiones de la lengua, entonces, en términos de pureza, sino de corrección. Pereira Rodríguez encuentra en el léxico el nivel en que más se pueden discutir esos criterios y se hace eco del discurso acerca de lo que era denominado *barbarismo*, dentro de lo que entraban las formas populares no prestigiosas, los extranjerismos y todo lo que no formara parte del corpus de la lengua literaria, pero también las formas que contradijeran la lógica.

Aun con estas ideas bastante tradicionales de corrección, Pereira ve el modelo lingüístico más en el corpus de textos ejemplares (aquellos que destacan por virtud estética, moral e intelectual) que en las codificaciones sintácticas, morfológicas, léxicas o de otro tipo que se establecen en las gramáticas y diccionarios. Sin embargo, parece quedar abierto el camino para una constante

búsqueda de lo correcto, dentro del dinamismo del lenguaje y más allá de las indicaciones normativas presentes en los libros.

La corrección se vuelve también medio para la obtención de la claridad de ideas previas y posteriores a la expresión. Se define así una relación entre lenguaje y pensamiento, en la que el pensamiento está colocado previamente pero también es influido por la formación adquirida durante el acercamiento a la corrección lingüística. Así, dicho en términos más cercanos a los de Pereira Rodríguez, el *aprender a expresarse bien* proporciona elementos para *pensar bien* y a su vez, luego esto se refleja en una fluida expresión correcta. El beneficio inmediato del logro de este objetivo tiene un tinte educativo, en tanto la expresión correcta conduce a la claridad de expresión, cuyas virtudes deben interpretarse en el sentido de la persuasión que deriva del marco de la retórica clásica. Se observa, entonces, que, para reflexionar acerca de la eficacia o persuasión del lenguaje, la mirada se dirigía con naturalidad hacia la cultura clásica (grecolatina), que era el origen y fuente del mundo de la lengua escrita que se está preconizando. Se trata de un marco de referencia en que el pensamiento y el lenguaje se colocan en el equilibrio entre la racionalidad y el goce de lo estético, de lo que se puede derivar un modelo educativo.

No plantea una necesaria linealidad o correlación entre enseñanza y aprendizaje, sino que postula más bien un necesario *encuentro* entre profesor y alumno (designado como *adolescente*, en consonancia con la psicología evolutiva de esos tiempos), lo que se traduce como el hecho de que el alumno comprenda al profesor, tarea que parecería estar principalmente a cargo de este último. Muestra reservas a abrazar ligeramente algunos de los supuestos corrientemente aceptados en ese momento. Esto se ve además en el hecho de que resalta la ausencia de novedad en las propuestas sobre la enseñanza de la lengua, recurriendo para ello a principios con reminiscencias comenianas como el proceder desde lo simple a lo complejo o las sugerencias de varios autores de fines del siglo XIX y principios del XX, en el sentido de colocar el lenguaje antes de la gramática o de recurrir a la intuición para enseñar gramática.

En cuanto a las menciones hechas de autores, disciplinas o corrientes de estudios, las referencias son heterogéneas. Tenemos referencia a un clásico como Quintiliano, con su *Institutio Oratoria*, así como de escritores contemporáneos como Horacio Quiroga o Miguel de Unamuno. Toma a la Real Academia Española pero para oponerla con variadas citas de A. Darmesteter, M. Grammont, M. L. Wagner, H. C. Wyld, Aníbal Ponce y Amado Alonso.

Dentro de esas múltiples referencias, donde se ven pedagogos, filólogos, metodólogos y filósofos del lenguaje, desfilan también los nombres de Manuel de Montoliu, Américo Castro, José de Caso, el educador alemán Wolfgang Ratke (siglos XVI-XVII), Ferdinand Brunot, Jules Payot, W. D. Whitney, J. G. Herder y W. von Humboldt.

Documento 5, Berro García et alii (1941 | DOC 5):

Adolfo Berro García, Carlos Martínez Vigil, Víctor Pérez Petit, Alberto Rusconi, José G. Antuña, José del Rey, Enriqueta Laferrière y José Pereira Rodríguez: “La enseñanza del Español en los Liceos de la República” (1941), (Apéndice 1, pp. 101-106).

Se trata de una nota que solicita la atención de las autoridades de la enseñanza secundaria acerca de un momento considerado preocupante en lo que respecta al lenguaje, ante el que se propone la realización de algunos cambios curriculares.

Los sucesos relativos al lenguaje están planteados en este texto en una dimensión predominantemente social, es decir, se retratan condiciones culturales y lingüísticas de determinados grupos sociales vagamente señalados como incultos o vulgares. Ante sus acciones, en las que el lenguaje tiene un lugar muy visible, los autores reaccionan con un cierto escándalo, dejando en claro lo alarmante de la situación vivida en esa contemporaneidad. Lo que diríamos *hechos sociales del lenguaje* aparecerían dentro de los que producen escándalo moral, alarma social o hasta preocupación sanitaria.

El lenguaje aparece así asociado al pensamiento, a la salud y a la moral, y quienes se embanderan con este discurso lo reivindican en tanto que grupo de personas preocupadas por el devenir de la humanidad, en especial, de una nación. Es en tanto que pertenencia de una nación que la lengua aparece también dentro de las competencias del Estado, dentro de los objetos sobre los cuales puede dictar normas y los que puede fiscalizar.

Los autores elaboran una suerte de teoría del cambio lingüístico, el cual tiene al menos una versión deterior, derivada del mero contagio, del lenguaje usado en una manera que podríamos llamar irresponsable o inmoral. La imitación hecha en usos jocosos de lenguaje, la ignorancia y la vulgaridad darían lugar a este cambio como deformación, lo cual pone un reproche sobre el hablante común, que se toma en broma aquello que debería ser muy serio. El lenguaje exige un sacrificio, un abandono del placer inmediato y efímero, para ser fieles y consecuentes con fines mucho más altos.

En las cuestiones de la enseñanza, el grupo de autores plantea un aumento de la cantidad de horas de enseñanza del Idioma Español en el ciclo medio. Ese incremento está visto como una necesaria ampliación de la presencia, una insistencia que daría frutos. Se trata de un cambio que apunta más a la cantidad¹⁰⁷ que a la calidad, pues no se proponen modificaciones sustanciales en las metodologías ni en los tipos de cursos. El punto esencial en que sugieren un cambio cualitativo es la propuesta de la presencia del latín en el currículum: reconocen así la inserción de la escritura del español dentro de la continuidad de la lengua latina y encuentran oportuna la enseñanza del latín colocada al servicio de la enseñanza del español en sus formas escritas.

Para el sustento de esta propuesta relativa a la enseñanza, no se pierde de vista un alumno pensado como joven ubicado en una determinada edad evolutiva (probablemente se lo entendía como adolescente, aunque el término no

¹⁰⁷ Tengamos presente que todo cambio que propone un mero aumento de cantidad de horas docentes para una materia tiene también consecuencias laborales y políticas, por lo tanto no puede desprenderse de su carácter de reivindicación corporativa. Cuando se pide que haya más horas, se piden más docentes, más presupuesto, más actores que tienen la posibilidad de incidir políticamente, a veces restando la incidencia de otros.

se hace presente en este texto) para la cual es oportuno un acompañamiento a lo largo de los seis años de la enseñanza secundaria.

Este texto carece de referencias a autores, disciplinas o corrientes de estudios.

Documento 6, Mibelli (1943 | DOC 6):

Américo Mibelli: “Lenguaje: palabra, gesto en la enseñanza media uruguaya” (1943), (Apéndice 1, pp. 107-170).

Se trata de un polifónico texto que va mostrando paulatinamente claras nociones sobre el alumno, el profesor, el lenguaje y la enseñanza.

El alumno es colocado en el contexto de su comunidad como influenciado por esta, la cual es, en realidad, un ambiente adverso donde se valora otro tipo de estímulos que no están asociados al mundo del estudio o de la cultura. Es una sociedad que tiene un sector vulgar que es obstáculo para la generalización del modelo cultural que se muestra como superior. Se definen así lo que podríamos llamar *condiciones para la enseñanza y para el aprendizaje* que parten de conceptos de sociedad, lengua y cultura. Se opone una cultura perdurable, proveniente de la transmisión de las generaciones, presente fundamentalmente en los libros, contra una cultura efímera y superficial que tiene como soporte material los nuevos entretenimientos y medios de comunicación: radio, prensa, cine, deportes. También, en la misma línea, Mibelli presenta un modelo de cultura que ubicaríamos entre lo popular, lo vulgar o lo no letrado que es denominado *retórica del conventillo*, contrastado con el modelo cultural que representa la escolarización.

Además de su inmersión en la sociedad, el alumno aparece concebido y nombrado como *adolescente*, en función de las definiciones psicológicas generadas hasta el momento sobre las especificidades de la adolescencia. El autor destaca el espíritu soñador, la búsqueda de modelos adultos a emular, rasgos que cree pertinentes para pensar la enseñanza.

El profesor adquiere, de este modo, un lugar, pero también Mibelli alude al rol del docente dentro de la ejecución de la clase y a procesos más bien internos en la postura del docente. Anota sugerencias para el aspirante: le recomienda un rol de control espectador, en un paralelismo con el teatro y el papel del director de escena, aunque la clase sería una obra en que el alumno tiene lugar de protagonista. Por lo tanto, el profesor debe renunciar a sus pretensiones de ser solamente el modelo en el que se refleja el alumno.

El lenguaje se enfoca más allá de las más corrientes dimensiones (expresión, pensamiento, comunicación), subrayando el lugar de lo corporal, lo vocal, así como lo acústico y lo musical: ritmo, gesto y voz. También se lo ve asociado con el goce estético, cuya potencialidad crea una suerte de imperativo moral para el emisor, es decir, el alumno adquirirá una actitud no reprochable en la medida en que comprenda que deberá procurar hacer que sus emisiones lingüísticas sean disfrutables para los demás.

Reconoce las dificultades para hacer que el lenguaje sea un objeto de estudio fijo, pero resalta el interés por procurar ese estudio con miras incluso pedagógicas, puesto que está en juego el cultivo del pensamiento y del razonamiento lógico, así como está presente el goce del descubrimiento, el ejercicio de la curiosidad y hasta lo detectivesco o lo propio de la cacería (por ejemplo, en su propuesta de recolección de errores o disparates).

También el lenguaje se ve como objeto de una multiplicidad de ciencias o disciplinas, allí aparece la potencialidad del trabajo de reflexión sobre el procesamiento e integración de los vulgarismos en el estudio del lenguaje, como postura que el estudio científico puede habilitar. Sin embargo, la inclusión de todos estos enfoques aportarían más bien a la mejor constitución de un objeto de enseñanza que no deja de estar pensado como objeto digno de custodiar y cultivar.

Al pensar en la enseñanza del *idioma* dentro del currículum de la enseñanza media, estima en qué medida lo visto dentro de las horas específicas de Idioma Español está puesto en juego en todas las demás clases. Esta idea de omnipresencia del lenguaje (en sus dimensiones de *idioma*), terminan de

completar la visión de la enseñanza de la lengua, dentro de este nivel del ciclo de estudios, como puesta al servicio de los fines educativos y pedagógicos.

Por último, indicamos que en este texto se mencionan figuras del ámbito de la enseñanza de la lengua como Eduardo Benot, Juan Bautista Selva, Alfonso Reyes, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña; pasando luego por estudiosos del medio local como José Pereira Rodríguez o Víctor Pérez Petit; asimismo, autores referentes en pedagogía como Antonio Grompone, Ovide Decroly (incluso para hablar de las dificultades de aplicarlo al medio uruguayo) y Henri Bergson (y su *pedagogía realista*). No olvida tampoco referencias al mundo de la literatura, el arte y el teatro, como Manuel Domínguez Santamaría, Harold Speed, el filósofo y poeta Jean-Marie Guyau, y los literatos Paul Valéry, Antonio Machado, Pablo Neruda y Aldous Huxley (*apud* Marcos Victoria).

Documento 7, Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7):

Andrés Da Silva y María Elena Guzmán: “Poemario metodológico de la lengua española” (1949), (Apéndice 1, pp. 171-283).

Este volumen metodológico contiene multiplicidad de influencias pero se ubica plenamente dentro del concierto de su contemporaneidad. Lo que más destaca en él es la visión de la enseñanza de la lengua esencialmente supeditada a los fines educativos y pedagógicos.

Se delinean en el texto los lugares del profesor y del alumno, el primero por su rol, por la actitud que debe tomar, el segundo por sus características definitorias en tanto que *adolescente* (siguiendo las indicaciones de la psicología), de modo que este opúsculo se vuelve una compilación de consejos y sugerencias dirigidos a los docentes con miras a influir en sus prácticas.

El lenguaje en sí como objeto de enseñanza es mayormente eludido por los autores, quienes prefieren rehuir de las definiciones tradicionales, con el lugar preponderante dado a la gramática. Esta es vista como codificación sobre la lengua hecha *a posteriori*, aparece alejada de la lengua, y solo es mencionada en

ocasión de la presencia (a entender de los autores, exagerada) que tiene en los cursos de lengua. Esa distancia entre lengua y gramática se vuelve más notoria al poner por delante los fines pedagógicos. La *lengua viva* (sin hacer referencia directa a Benot pero tomando de él este concepto) sin miras a la gramática que se pueda construir sobre ella, está al servicio de los sentimientos y del pensamiento como potencialidades que pueden salir al exterior y contribuir a una formación plena en los distintos niveles de consideración del sujeto-alumno (biológico, psicológico y social).

En este texto se hace referencia, por un lado, a los siguientes autores, que nutren un área que va desde la filosofía del lenguaje hasta la enseñanza de la lengua: Eduardo Benot, Karl Vossler, Charles Bally, F. de Saussure, F. Brunot, Helmut Hatzfeld, Leo Spitzer, Benedetto Croce, Wilhelm von Humboldt, Giambattista Vico, Ernst Cassirer, Domingo Tirado Benedí, Johann Gottfried Herder y Amado Alonso. Para la noción de *lengua viva*, recurren al alemán Rudolf Hildebrand (siglo XIX). No faltan los gramáticos y filólogos españoles Antonio de Nebrija, Menéndez Pidal, Casares, Montoliu, entre otros.

Hay un buen espacio para la recepción y acuse de recibo de los textos contemporáneos sobre pedagogía y enseñanza de la lengua, principalmente con los argentinos Rodolfo Ragucci, Manuel Ezedín Gaiada, Juan Bautista Selva, Joaquín Gallinares¹⁰⁸ y José María Monner Sans. También, dentro de ese grupo figuran el venezolano Baldomero Rivodó, el dominicano Pedro Henríquez Ureña y los españoles Luis Miranda Podadera, Juan Moneva y Puyol, Tomás Navarro Tomás, Amado Alonso, algunos de los cuales Da Silva y Guzmán colocan en discusión con la Real Academia Española.

Asimismo, se concede atención a autoridades del área de la psiquiatría y de la psicología, como el psiquiatra uruguayo Alfredo Cáceres (quien estaba a cargo de cursos de Pedagogía en el Instituto de Estudios Superiores en el período en que este brindaba una formación para profesor de enseñanza media), Constantin Muresanu (que llega a ellos probablemente por la cita que de él hace

¹⁰⁸ Tal vez nacido en Nueva Palmira, Uruguay, sin más datos.

Edouard Claparède). Para el trabajo con la voz en su aspecto anatómico-fisiológico y en la técnica vocal hacen referencia a Georges Canuyt.

Finalmente, consignamos que se preocupan por “conocer las poquísimas metodologías de esta actividad [...] y si hay algunas en el Uruguay” (Da Silva y Guzmán, 1949 | DOC 7, p. 93), para lo que declaran conocer la que aquí se integra como Documento 6 de nuestro análisis, de Américo Mibelli.

Documento 8, Sosa (1955 | DOC 8):

Jesualdo Sosa: “Metodología de la expresión infantil” (1955), (Apéndice 1, pp. 284-307).

Se trata de un texto fuertemente marcado por una visión pedagógica, donde la lengua aparece como *lenguaje* en el marco de la *expresión*.

En la lectura de este texto resulta destacada la evasión de la posibilidad de construcción de la lengua como objeto de enseñanza. Todos aquellos candidatos a ser objetos de enseñanza que se podrían vislumbrar (gramática, tipos de textos, ámbitos de uso práctico) quedan degradados a auxiliares, pues todo lenguaje queda reducido al concepto pedagógico de *expresión*.

La postulación pedagógica fundamental es que hay una condición, una índole del niño que debe ser descubierta y expresada, ante la cual el maestro tiene el papel de encauzador, para lograr que el mismo niño halle su plenitud a través de la toma de consciencia de sí y de la expansión de sus ideas en el mundo circundante.

Por lo tanto, en este texto no se muestran preocupaciones sobre si lo que se denomina *lenguaje* puede ser concebido como lengua nacional o idioma o si este tiene una perfección o alguna manera de lealtad exigida. Resulta de esto que, al no demostrarse resistencia a los valores de lengua y nación tan caros a la escuela, estos siguen habilitados para sobrevivir, sin entrar en colisión con los presupuestos pedagógicos de la *expresión creadora* presentados aquí por Jesualdo Sosa.

En cuanto a las referencias a autores, disciplinas o corrientes, Sosa hace mención a la psicología infantil, con los franceses Jean Piaget y Jean Boujarde, además de las observaciones del antropólogo Lucien Lévy-Bruhl. Fuera de esas apariciones, Sosa hace una opción por descargar el texto de referencias que diría *librescas* y prefiere remitir a su propia experiencia como maestro. Como pedagogo que le resulta afín a su línea, cita al argentino Aníbal Ponce.

Documento 9, Piccardo (1956 | DOC 9):

Luis Juan Piccardo: “Gramática y enseñanza” (1956), (Apéndice 1, pp. 308-328).

En este texto, su autor se propone tratar sobre qué se entiende por gramática y qué espacio debe ocupar en la enseñanza.

La lengua aparece tácitamente como sinónimo de *idioma* y este, a su vez, de *español* en un sentido general, no regionalizado, el cual se presta, además, sin inconvenientes, a su postulación como objeto de un discurso prescriptivo o didáctico. Aunque el texto no pone su foco sobre la lengua en sí, plantea un hablante-alumno que puede aproximarse a un ideal de lengua, es decir, es un hablante-alumno no inferiorizado pero sí perfeccionable, para lo que solo resta la discusión sobre cuál es el medio para alcanzar su acercamiento al ideal que se tiene en mente.

Al respecto de la cuestión del saber/conocimiento de la lengua, esta aparece en la forma de discusión sobre *arte, técnica y tecnología*, con un eco del antiguo griego *τέχνη*, como concepto que puede designar a la vez el saber hacer o el saber que no se puede explicitar. Sin embargo, dado su especial interés en definir el lugar de la gramática, abandona ese sector más imponderable del saber para reflexionar sobre las construcciones de conocimiento que se han elaborado sobre la lengua y qué lugar tienen como auxiliar didáctico y como conocimiento en sí. Allí se visualiza la gramática como posible objeto de enseñanza para los cursos de Idioma Español en el contexto concreto de la enseñanza secundaria

uruguaya. Se trata de un conocimiento separado del saber de lengua, pero que establece con este una relación para conformar el conjunto de nociones propias del mínimo que debe poseer el alumno que egresará de los estudios secundarios. El hablante es, de este modo, definido únicamente dentro del contexto del ciclo institucionalizado de estudios que está siendo considerado: es –para decirlo en forma un tanto original– un “hablante-bachiller”.

Más que lo que el texto define, resulta interesante lo que el texto deja abierto para que se desarrolle o continúe. La delimitación de lo que ha de denominarse *gramática* queda abierta en el texto, tanto a las vertientes de descripciones o explicitaciones del arte, técnica del hablar o saber hablar, como a las recomendaciones didácticas o prescripciones acerca de una forma particular de hablar que se distingue de otras por ser deseable, apropiada, correcta, modélica. La gramática es también un corpus de indicaciones metalingüísticas indiferentemente de que se centre en la descripción o la prescripción, dado el marco pedagógico en que están inscriptas. Lo que puede ser visto como un área de lo cognoscible, una disciplina, campo de indagación, se vuelve aquí asignatura del currículum supeditada a la función educativa.

Vemos en este texto plasmada en forma única toda una visión ecléctica, lo cual se da en este texto de una manera mesurada, prudente, coherente, pero también en una manera en que quedan afirmadas todas las confusiones entre distintas posiciones ante el saber/conocimiento y entre distintas construcciones sobre el lenguaje (gramática, lingüística), así como quedan también exhibidas en forma clara las tradiciones que siguió gran parte de la enseñanza del español en el Uruguay de esa época: latinismo, hispanismo, gramaticalismo, y algún grado (o alguna acepción) de purismo.

En este texto son mencionados principalmente autores del ámbito español. No faltan la referencia clásica a Quintiliano, la de Cervantes y la de autoridad de la Real Academia Española. Dentro de la gramática y la filología aparecen Nebrija, Juan de Valdés, Juan de Villar, para buscar en ellos primigenias referencias al conocimiento de la lengua a través de la gramática.

Se busca también en la misma dirección, pero en tiempos más cercanos, en Andrés Bello (que llega a través de Amunátegui).

Se concede un espacio también para la lingüística contemporánea, con los nombres de Charles Bally, Eugenio Coseriu, mezclada con enseñanza de la lengua: el germano-chileno Rodolfo Lenz y los franceses Célestin Freinet, Georges Galichet y André Davesne (todos del siglo XX).

Documento 10, Rusconi (1956 | DOC 10):

Alberto Rusconi: “Metodología de la enseñanza de la lengua española y la literatura en secundaria” (1956), (Apéndice 1, pp. 329-344).

Este documento resulta ser un texto perfectamente inserto en su época, con alusiones a las definiciones de lenguaje, gramática, alumno en el sentido didáctico y en el pedagógico.

El lenguaje se muestra en sus instancias más y menos controladas, que tienen un correlato con la lengua escrita y lengua oral respectivamente. Asimismo se considera el lenguaje en sus *veleidades*, su resistencia a la sistematización, pero también en su posibilidad de ser ordenado mediante el estudio gramatical.

La gramática es contemplada en sus diversas acepciones y tradiciones, tanto en su faceta de reflexión sobre el lenguaje como en su aspecto de sustento didáctico. Esa última vertiente, planteada como tradicionalmente inútil e insensible a la naturaleza del lenguaje, se ve como una etapa ya superada de la enseñanza de la lengua. Una de sus debilidades era su fallida asimilación a la lógica, la cual es remarcada por Rusconi a la luz de la lingüística y la filosofía del lenguaje del siglo XX.

Además del sustento didáctico que significó y puede significar la gramática, esta también se postula, por momentos, como la mera descripción, y en otros, se circunscribe a la descripción de las formas cultas. Para el autor, su

papel en la enseñanza queda salvado en la medida en que se ajuste a la actualidad, recoja el momento lingüístico y no proponga modelos trasnochados.

A propósito de los modelos de lengua que prefiere, Rusconi cree en una norma culta local, de modo que no muestra especial interés en privilegiar el español europeo. Este punto y el hecho de optar por un modelo actual no hacen decaer el cuidado purista, puesto que este puede sobrevivir más allá de los términos más ranciamente conservadores que autorizaban solo el modelo europeo de español. La lengua ejemplar se halla principalmente en los textos literarios, con una selección dentro de lo más excelso de ese conjunto.

La otra faceta del texto es la pedagógica. La gramática vuelve a aparecer allí, en la medida en que esta puede ser un buen acompañamiento y fomento al desarrollo intelectual del alumno. Más allá de la gramática, la enseñanza de la lengua en general, además de propender al desarrollo de la inteligencia, es vista con un papel importante en la formación del buen gusto, el sentido estético, así como la moral (visto especialmente en sus alusiones a la *pulcritud*).

Este viraje pedagógico propuesto tiene como telón de fondo la constatación de una enseñanza secundaria uruguaya aún anclada en viejas formas de disciplinamiento y de dogmatismo. La nueva dirección tomada por esa etapa de los estudios tendría como centro al alumno, el cual es conceptualizado de una forma que resultaba todavía innovadora en el ámbito de la secundaria, con influencias de los enfoques provistos por la psicología evolutiva: el alumno es, antes que nada, un *adolescente*, con todas las configuraciones que le son adosadas.

Rusconi ve una función formativa o educativa trascendente y especial en el aprendizaje de la lengua cuando considera que el etiquetamiento del mundo provisto por esta, más que dar el instrumento para referir a lo ya percibido o previamente pensado, lleva a la instauración de categorías de pensamiento que no están dadas de antemano sino que son un efecto del devenir hablante.

En cuanto a los autores y corrientes mencionados, aparecen unas citas que llamaríamos de autoridad con Charles Bally, Eugenio D'Ors y Ferdinand Brunot. Se nombra una frase atribuida a A. de Nebrija que resulta ser de Juan de

Valdés. También aparecen Jean Piaget y Julio Casares. Todas estas referencias colocan el texto en sus dimensiones que circulan desde lo psicológico, lo lingüístico, lo pedagógico y la didáctica de las lenguas.

Cuando debe recomendar bibliografía para el aspirante a profesor, alude como indispensables a los diccionarios y gramáticas de la Real Academia, a los clásicos españoles como Gili y Gaya, Menéndez Pidal, Benot, Lapesa y Navarro Tomás, y a los pocos extranjeros recibidos en España como Bally y Vendryes. Dentro de los complementarios incluye algunos argentinos con diversas posiciones (más o menos puristas) como Capdevila, Ragucci y Herrero Mayor, algunos autores que tratan temas americanos como Amado Alonso y Malaret.

Documento 11, Solari (1958 | DOC 11):

Héctor Enrique Solari: “Hablar, leer y escribir” (1958), (Apéndice 1, pp. 345-396).

Se trata de un texto donde vemos destacarse las finalidades didácticas más prácticas, a saber, dirimir cuál es el método para la enseñanza más eficaz, teniendo en cuenta las características del aprendizaje. Por lo tanto, todas las discusiones teóricas terminan apuntando al consejo preciso, las indicaciones para el maestro que debe enfrentar una clase.

La cuestión de la eficacia era, además, un tema en plena discusión cuyos fundamentos se iban a buscar a las ciencias que tomaban al lenguaje directa o indirectamente como objeto de estudio. Estas ciencias auxiliares proveen informaciones para la práctica pedagógica que se reducen a los aspectos más prácticos. Solari toma de la lingüística y la filosofía del lenguaje aquello que describe los elementos habilitantes para la comunicación; y de la psicología extrae las informaciones que resaltan el lenguaje como configuración mental y conductual reformable, por pertenecer a los hábitos educables. Esto está reforzado por la creencia de que los puntos de vista de las distintas ciencias se presentan en complementariedad, por lo cual las limitaciones de cada uno de ellos por separado

quedan reducidas en su suma y el objeto, previamente dado, queda mejor descrito a través de esa reunión de perspectivas.

Esta apertura a las ciencias en busca de fundamentos para entender la relación entre enseñanza y aprendizaje hace que afirmemos que Solari cree plenamente en el posible establecimiento de esas relaciones en forma sistemática. Al tratarse de cómo influir sobre las conductas y los estados mentales de los alumnos a través de diferentes recursos, el autor relativiza el papel de la enseñanza (pensada en la forma clásica de la lección frontal) y la reduce a momentos en que la lengua puede ser concebida como objeto de estudio (clásicamente las reglas de la ortografía o la gramática). Mientras tanto, imagina, para la influencia sobre los alumnos en tanto que hablantes, otros espacios que no tienen a la enseñanza como instrumento, sino otras formas como el *adiestramiento*. La enseñanza es, por lo tanto, en todo caso, un mero instrumento para la educación.

El hablante considerado es el niño-alumno formulado pedagógicamente, que toma al lenguaje como un instrumento que lo asiste desde su infancia pero que deberá ser perfeccionado (en términos de eficacia) con miras a su vida social adulta futura.

En cuanto a las secciones de lenguaje seleccionadas y relacionadas con la tarea específica del maestro, tiene fuerza la concepción de la lengua escrita como elemento distintivo y propio de la escuela. Por ello, el texto no se plantea reformar en general al alumno como hablante, sino que se limita a discutir métodos con el foco sobre la misión de enseñarle al niño a leer y escribir.

La lengua oral o las variedades vernáculas que pueda traer el niño consigo o que pueda usar fuera del aula no son desvalorizadas en este texto. Lo podrían ser solo por contraste, en la medida en que la lengua escrita es la que aparece sumamente valorizada, y se resaltan facetas sociales como el prestigio, pero también más universales como la perdurabilidad y la elevación del pensamiento.

Se observa en el texto la presencia de un altísimo número de autores referidos (Benveniste, Bühler, Saer, Alves, Montessori, Abadie y Zarrilli, Piccardo, Vaz Ferreira, Sapir, Berr, Humboldt, Cassirer) aunque parece llegarse a

muchos de ellos a través de la lectura de comentaristas o manuales (Gray, Segers). Los autores que parecen haber sido abordados directamente y adquieren una gran presencia en el texto son: Urban (pp. 12, 18, 19, 24, 26, 42, 47); Dewey (pp. 7, 8, 11, 12, 18, 28); Coseriu (pp. 8, 10, 11, 13, 20, 27); Decroly (pp. 20, 22, 38, 41, 42, 45, 46); Chauchard (pp. 12, 15, 21, 22, 23) y Piaget (pp. 24, 25, 26, 27, 41).

Documento 12, Olano (1959 | DOC 12):

Floro Olano Pagola: “Adquisición del signo” (1959), (Apéndice 1, pp. 397-432).

Vemos aquí un texto en que es notoria la confluencia entre las tradicionales formaciones de profesores de español del Uruguay y la aparición de la lingüística como ciencia del lenguaje discutida en medios académicos europeos. En el texto, este encuentro se da aún en forma un tanto accidentada y confusa, lo que da más bien el aspecto de una acumulación de ideas que de una articulación armónica, cosa que podría darse solo posteriormente a una elaboración teórica no muy fácil de lograr en lo inmediato.

En medio de esa copresencia y coexistencia de elementos disímiles, se entiende que Olano sugiere que el logicismo y el gramaticalismo deductivo, tradicionalmente reinantes en la enseñanza del español, deben ser modificados, cuestionados por las informaciones que los estudios científicos del lenguaje venían proporcionando. El hablante sigue siendo insuficiente a priori, su saber de lengua sigue teniendo aspectos que deben ser sometidos a reforma y mejora, pero los materiales que lo constituirán en la forma deseada por la institución de enseñanza ya no provendrán del antiguo discurso didáctico-gramatical sino de los enfoques científicos, que ahora aparecen como validados.

A lo largo del texto, vemos las referencias a muchísimos autores. Hay, al comienzo, la alusión a una especie de biblioteca fundamental del estudioso del lenguaje que está compuesta principalmente por autores españoles: Amado Alonso, Emilio Alarcos Llorach, Américo Castro, Salvador Fernández, Vicente García de Diego, Ramón Menéndez Pidal, Tomás Navarro Tomás, Rafael Seco, Juan de

Valdez (*sic*); pero también por hispanoamericanos: Andrés Bello, Rufino Cuervo, Juan Bautista Selva, José Pereira Rodríguez, Pedro Henríquez Ureña. También aparecen aquellos recibidos dentro del ámbito hispanoamericano: Charles Bally, Wilhelm Meyer-Lübke, Ferdinand de Saussure, Joseph Vendryes y Karl Vossler. Como única obra cuya versión no española se toma en cuenta, figura “Sprachtheorie” de Karl Bühler, obra de 1934 (aunque traducida al español en 1950).

Además de esa lista bibliográfica, se hallan dentro del texto otras referencias, donde aparecen nombres como los de L. Hjelmslev, J. Holt, F. Brunot (y su *método inductivo*), S. Gili y Gaya, W. D. Whitney, J.-P. Rousselot, J. Gilliéron, R. Jakobson, N. S. Trubetzkoy, Quintiliano, A. Meillet, Gonzalo Correas, A. Darmesteter, W. Wundt y M. Bréal y G. I. Ascoli. Lo que muestra un desfile de autores que transita por la psicología, la lingüística del siglo XX en diferentes orientaciones (estructuralismo, dialectología, fonética, filosofía del lenguaje), los clásicos y la filología hispánica.

No son mencionados E. Coseriu ni J. Piaget, no obstante parece estar influido por el primero en cuanto a su noción de lengua como producto (*εργον*¹⁰⁹) y en alusiones a una cierta noción que equivaldría a la *norma* coseriana; por otro lado, cierta referencia a la intelectualización del adolescente hace pensar en ecos piagetianos.

Documento 13, Rona (1963 | DOC 13):

José Pedro Rona: “Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna” (1963), (Apéndice 1, pp. 433-443).

Se trata de un texto desprendido de las cuestiones didácticas o pedagógicas más inmediatas, que intenta plantear la falta de materiales para constituir un objeto de enseñanza adecuado en el plano lingüístico.

¹⁰⁹ Si bien Coseriu se inclinaba por pensar que la lengua era *ενέργεια*, es decir, se iba haciendo en el hablar mismo. De todos modos, esta distinción, que reconoce origen en W. von Humboldt fue puesta en relevancia por Coseriu en un período contemporáneo al texto de Olano.

Rona identifica el posible auxilio de la lingüística (*dialectología*) para la construcción de la lengua como objeto de enseñanza, dejando algunas líneas de lectura sobre el maestro y el alumno como hablantes. Aunque no se realiza, con esto, una elaboración profundizada de los sujetos participantes en la relación didáctica, sí vemos a un maestro indefenso y falto de auxilios para enfocar la enseñanza de la lengua como sería deseable y a un aprendiz o alumno (en general, nombrado como *el niño*) postulado como hablante determinado por una dimensión sociológica (que sería, así sociolingüística). Estas apenas esbozadas condiciones lingüísticas de profesores y alumnos aparecen acompañadas de precarias hipótesis psicológicas sobre la adquisición o aprendizaje de la lengua.

Según el diagnóstico de Rona, por la modalidad de enseñanza de la lengua imperante en Hispanoamérica, deficitaria en cuanto a la identificación del objeto de enseñanza, los niños estaban recibiendo una instrucción inútil, que no era crucial, no afectaba la constitución de sus repertorios de variedades lingüísticas a disposición: por un lado los niños cuyas experiencias lingüísticas externas a la escuela ya estaban relacionadas con las variedades que se podían proponer a la enseñanza mantenían su saber de lengua y, por otro lado, los niños que provenían de contextos sociales más lejanos a tales variedades no tenían la oportunidad de exponerse a ellas en la escuela.

En los atributos psicológicos del sujeto-aprendiz, se postula que aquello que este llega a *saber intuitivamente* es lo que realmente forma parte de él como hablante. Es decir, ello se distingue de lo que conoce como estudiante de gramática, de modo que, a la vez que se sugiere una configuración del hablante, se formula una distinción entre *saber intuitivo* y *conocimiento descriptivo, externo, objetivo o consciente*.

Resulta un texto fundamental para problematizar las relaciones entre lingüística y enseñanza en el Uruguay del siglo XX. Predominan en él las discusiones propias de la lingüística de la época y, a pesar de la provisoria falta de madurez del planteo, tenemos con él una muestra de cómo se iban conceptualizando las relaciones entre la enseñanza de la lengua y las condiciones particulares de los hablantes insertos en comunidades.

En este texto se hace una referencia a Uriel Weinreich y su concepto de *diasistema*, que adscribe el discurso a una teoría particular. Por otro lado, se hace mención de autores que podrían colocarse en un discurso opuesto, los estudiosos que ponían en duda la existencia de normas cultas locales: Américo Castro (1941) y Amado Alonso (1935).

Documento 14, Mieres (1964 | DOC 14):

Celia Mieres: “Cursos de Idioma Español en los Liceos” (1964), (Apéndice 1, pp. 444-480).

Se trata de un texto en que predomina la cuestión pedagógica en el contexto curricular de los cursos de Idioma Español de la enseñanza media que tienen un alumnado que, determinado por su edad evolutiva, entra en la categoría de *adolescente*.

Mieres atiende principalmente el acompañamiento en el desarrollo y crecimiento, las características de la personalidad, y no discute centralmente las cuestiones del saber de lengua, al menos en lo que respecta al hablante.

En lo que respecta a la lengua como objeto de estudio y objeto de enseñanza, se delegan estas elaboraciones a las ciencias que se ocupan de distintos aspectos del lenguaje como fenómeno, las que detalla como psicología, sociología, ciencias de la educación y lingüística.

Retoma tópicos (tratados en textos escritos de las décadas del 20 al 40, que analizamos en este trabajo) relativos a la fuerza formadora de los entornos sociales, la cual es contrarrestada y depurada por la acción didáctica del profesor y del maestro.

En general, podemos indicar que el texto preserva ciertas indistinciones corrientes en los documentos analizados y propone una acumulación de posturas que parecen concurrir, en este caso, al destaque de una enseñanza pedagógica que tiene como mira la lengua como instrumento sometido a los criterios de eficacia, pero también a los de corrección, que aparecen sin diferenciarse.

En cuanto a los autores o escuelas que son nombrados a lo largo del texto, podemos indicar que Mieres recurre a una pluralidad de disciplinas y autores y los hace confluír en ocasión de definiciones como la de lenguaje: Henri Delacroix, Ferdinand de Saussure, Wilbur Marshall Urban y Charles Bouton. Cuando incursiona en temas lingüísticos, se ciñe a los lingüistas y los reúne con filólogos hispánicos, filósofos del lenguaje y un toque de purismo y didáctica de la lengua: Lázaro Carreter, Charles Bally, la Real Academia Española, Eugenio Coseriu (con su lengua en sentido histórico; sistema, norma y habla), E. Cassirer, Amado Alonso, O. Jespersen, R. Menéndez Pidal, K. Vossler, Américo Castro y Pedro Salinas.

Están presentes referencias más amplias al mundo filosófico y literario con Aristóteles, Roger Munier, Antonio Machado o José Enrique Rodó.

Hace referencias a libros de metodología de enseñanza de la primera lengua, en especial elogia los libros del *arte de escribir*: los franceses Abalat, Mornet, Roustan y, en ámbito español, Carmelo Bonet. También en las propuestas didácticas se incluyen autores uruguayos junto a otros hispanoamericanos: José Pereira Rodríguez, Francisco Anglés y Bovet, Domingo Bordoli, Raúl Castagnino, Luis G. Cajal, Martha Salotti y Carolina Tobar García, Ricardo Pose y Ernesto Camilli.

Dentro de lo local, acusa recibo de estudios lingüísticos y pedagógicos. En los primeros, Ricci y Malán (1962-63) sobre los pronombres de segunda persona en el español local o el aporte de Luis Juan Piccardo. En lo pedagógico, el informe de Carbonell de Grompone (1956) acerca de la deserción de estudiantes de secundaria en el Uruguay.

Se encuentran también referencias a la psicología evolutiva, con largas citas de un capítulo de un manual de psicología infantil (Carmichael, 1957), a cargo de John Horrocks; y una mención a O. Decroly que la adscribe a una pedagogía de inspiración escolanovista.

Documento 15, Balsas (1969 | DOC 15):

Héctor Balsas: “El maestro frente a la enseñanza de la lengua” (1969), (Apéndice 1, pp. 481-484).

Estamos ante un texto en que, a partir de la indicación de las complejidades del trabajo del maestro, su autor llega a esbozar algunas cuestiones teóricas que atañen a la relación entre enseñante y saber. Esta aparece vista en la faceta de la demanda social sobre el saber del maestro, a la vez que en la búsqueda interna de la constante satisfacción de un saber incompleto, que luego se concreta en la especialización en una determinada área. Se logran sintetizar, así, el maestro obrero, el maestro profesional y el maestro enseñante en relación con el saber.

Del lado del alumno, se trabaja con los supuestos de una integración a la nación en función de la pertenencia a la lengua española, en su acepción local, con la mirada desde la noción (de origen en E. Benot) de *lengua viva*. Se enfoca también al alumno desde un punto de vista psicológico, tanto por su manejo de la información, de la conciencia y de la memoria como por su cumplimiento con etapas evolutivas que lo colocan en determinadas posibilidades ante los objetos de aprendizaje.

Balsas logra, además, eludir las grandes cuestiones sobre las que tal vez estaba llamado a pronunciarse en este artículo: la pertinencia de la enseñanza en portugués en escuelas de frontera que se estaba discutiendo por esos meses. Lo consigue seguramente proponiendo temas que conllevan una discusión teórica previa y con los que estaba pautando que no convenía tomar decisiones apresuradas, en cuanto a la enseñanza bilingüe, si no estaban aquilatados antes los problemas de la enseñanza monolingüe, tomada como punto de partida natural de toda enseñanza curricular primaria en el Uruguay.

Este texto carece de menciones a autores o escuelas, lo cual parece una opción bastante consciente. Se habla indirectamente del proyecto de alfabetización bilingüe de García Etchegoyen (1967; 1968) sin mencionar su texto y se evoca el concepto de lengua viva sin evocar a Benot o a Gámez Marín.

Documento 16, Fiorentino (1969 | DOC 16):

Iris Fiorentino: “¿Español o portugués en nuestra escuela primaria?” (1969), (Apéndice 1, pp. 485-487).

Este texto participa de los debates sobre la viabilidad de una alfabetización bilingüe en la frontera uruguaya con Brasil, tema que preocupó entre los años 1967 y 1968.

Podemos observar en este escrito de Fiorentino, un fuerte lazo entre la lengua de la escuela y su circunscripción a un ámbito nacional, cuestión a la que quedan reducidas todas las demás: el maestro es agente de la nacionalidad a través de la escuela y el alumno es un potencial ciudadano en un sentido pleno, en tanto quede absorbido por esa lengua nacional que la escuela tiene como fin difundir. El ser ciudadano se identifica con el ser integrante de un grupo de seres humanos con tradiciones, cultura, lengua y formas de organización comunes y transmitidas. De esto debería deducirse que ser ciudadano es ser miembro de un pueblo y, en consecuencia, hablante de una lengua. Por lo tanto, el ser humano, definido social y culturalmente, queda incluido en el concepto de ciudadano y valen para él todas las exigencias de pertenencia a un Estado, dentro de las cuales se encuentra la lengua.

La fuerza de estas concepciones permite que la autora prescinda de otras fundamentaciones para rechazar la alfabetización en portugués que estaba en discusión en esos tiempos. Una propuesta de ese tenor queda descartada de plano y sin posibilidad de réplica, rendida ante la contundencia de un marco ideológico de recepción como el que es presentado por Fiorentino.

Este texto hace mención a García Etchegoyen (1967) para oponerse a la propuesta de alfabetización bilingüe allí presentada. Maneja algunas referencias a conceptos con los que parece pretender ganar autoridad en su discurso: allí aparecen *imperativo categórico* (sin nombrar a Kant), *lengua histórica* (sin nombrar a Coseriu) e *inconsciente colectivo* (sin referirse a Jung o algún continuador de esta noción). El mismo mecanismo de obtención de autoridad adopta recurriendo a autores de diferentes ramas de la producción intelectual,

como Ernst Cassirer, Albert Sechehaye, Lope de Vega, Cervantes, García Lorca y Antonio Machado.

En lo pedagógico, hay una mención a Dewey; en lo más estrictamente lingüístico aparecen Amado Alonso y Petit Muñoz y, finalmente, para lo que concierne a la situación fronteriza, recuerda palabras de José María Montero (ministro del gobierno de Lorenzo Latorre, en el año 1877) y hace referencia a la compilación literaria de Brenda V. de López (1967).

4.2. Análisis guiado por las dimensiones teóricas que atraviesan la lectura

Luego del repaso individualizado de los textos, nos disponemos a presentar el análisis central según las claves de lectura impuestas por nuestro punto de vista teórico, teniendo en cuenta lo expuesto en los Capítulos 1 y 2 de este trabajo.

Procederemos en esta presentación tomando como coordenadas cuatro categorías diferentes, cuatro dimensiones en las que los textos pueden ser leídos, que determinan los hallazgos que surgen de su lectura:

1^a) *dimensión epistémica*: que podríamos llamar del conocimiento/saber o de la postulación del lenguaje y la(s) lengua(s) como objetos de estudio y de enseñanza;

2^a) *dimensión política*: relativa al orden, a la distribución de las fuerzas de influencia, a la convivencia de los seres humanos en grupos determinados por su inscripción en el lenguaje (dicho en otros términos, en un funcionamiento social o cultural) y los equilibrios de poder que implican a los sujetos en todas sus dimensiones, todo lo cual está sustentado en bases ideológicas;

3^a) *dimensión de sujeto*: en la que se busca qué construcción del sujeto se hace presente, en particular en tanto que concebimos que este es un sujeto-hablante. Destacarán aquí los participantes de la relación didáctica, la manera en que se los postula, en tanto que sujetos, en relación con el lenguaje o la(s)

lengua(s) así como dentro de las circunstancias institucionales en las que la enseñanza de la lengua está inserta;

4ª) *dimensión didáctica*: o de las prácticas, ligada a la enseñanza en su nivel performativo, de los actos concretos en que la enseñanza se pone en juego. Esto incluye, en el caso de nuestros textos, las descripciones de formas de enseñanza y ejercitación propuesta a los alumnos en el marco didáctico.

Dedicaremos los siguientes apartados al desarrollo de cada una de estas categorías, y hemos de tener en cuenta que estas se superponen en la materialidad misma de los textos, pues muchos de los enfoques se encuentran en forma tan solo esbozada, potencialmente tocando más de una dimensión simultáneamente.

En este capítulo tendremos trato directo con los materiales, los descompondremos, mostraremos los pasajes que inspiraron nuestras interpretaciones y los agrupamientos conceptuales y apenas esbozaremos las bases para la discusión que tenemos intención de desarrollar en el Capítulo 5.

4.2.1. Dimensión epistémica

Esta sección estará dedicada al rastreo de las visiones que surgen de las 16 lecturas hechas en cuanto a las maneras en que la lengua/lenguaje se conforma como objeto de estudio o conocimiento. Por extensión, podrá verse cómo lengua/lenguaje se constituyen como objeto de enseñanza, así como los posibles matices que se puedan hallar en cuanto a las distancias entre saber de lengua y conocimiento.

En general, los textos muestran que hay una posición que no puede prescindir de la lengua como conocimiento (estabilidad), lo que dispone inmediatamente un objeto de enseñanza y elimina la posible consideración de la lengua como saber (inestable, en el hablante). A modo de ejemplo, incluso en un texto que pretende abordar elementos sustanciales en cuanto a la lengua y su enseñanza, en Piccardo (1956 | DOC 9), vemos una ausencia de cuestionamiento

acerca de la relación que puede haber entre el conocimiento de la lengua propuesto por la gramática y el saber del hablante (incluso del más modélico). No se problematiza allí la forma en que la gramática (en sus varias acepciones) se nutre de una materialidad de lengua para representarla con mayor fidelidad sino que se demuestra preocupación sobre el lugar que esa incuestionada forma de conocimiento debe tener en la enseñanza.

Esta constatación, más que ser un hallazgo no previsto, es un hecho determinado por la selección misma de los documentos en tanto se trata de textos que captaron nuestra atención por proponerse tratar cuestiones de enseñanza de la lengua (como fundamentamos en los Capítulos 1 y 2). Por este motivo, el cuestionamiento directo acerca de la posibilidad y las maneras de conformar un objeto de estudio a partir de la lengua/lenguaje tiene una forma de aparición débil y subordinada, siempre a la espera de las discusiones sobre cuán oportuno es para la enseñanza la adopción de tal o cual enfoque, método o lista de prioridades. Además, casi siempre esa oportunidad está basada en las repercusiones o efectos que la enseñanza tendría sobre el alumno.

4.2.1.1. Reconocimiento de las dificultades inherentes a la concepción epistémica del lenguaje

Aunque constatemos el foco mencionado en el apartado anterior, debemos reconocer la cuestión epistémica como ligada directamente con la constitución del objeto de enseñanza. Encontramos, a lo largo de los textos, menciones a las dificultades que plantea la lengua/lenguaje para constituirse como un objeto de conocimiento, sobre todo en función de la fijeza o estabilidad que la enseñanza exige. El argumento fundamental con el que se sostiene esa resistencia o dificultad está radicado en una razón que puede ser resumida, procurando sus rasgos comunes, diciendo que la lengua es un organismo vivo que, para ser captado en su real naturaleza y funcionamiento, no puede ser tratado estáticamente. De este modo, los intentos de fijar la lengua en reglas de

funcionamiento o de prescripción son vanos, por el enfoque fijista que está implícito en esa tendencia.

Apreciamos especialmente un reconocimiento de esta especie en el texto de Luisa Luisi (1924 | DOC 1), cuando dice:

difícil, para todo arte, es coger la realidad y fijarla luego; la realidad cambiante, variable, compleja, cuyas normas no han sido aún – ¿lo serán, acaso, alguna vez? – asequibles al entendimiento humano, burlado constantemente en su absurda pretensión de someterla a reglas (p. 5);

pero también Mibelli (1943 | DOC 6) anota que

habría que confesarle al que estudia: 1.º Como toda ciencia, la Gramática tiene que clasificar sistemáticamente sus ‘materiales’. 2.º Para tal fin, emplea los casilleros denominados *oraciones* (suj., pred.). 3.º A veces, la *unidad* lingüística analizable *cabe* en el casillero. A veces, no; y entonces hay que forzarla (p. 43, cursivas del autor).

Más son los autores que reconocen estas limitaciones inherentes a la captura del lenguaje. Piccardo (1956 | DOC 9) marca las insuficiencias de la gramática como retrato del conocimiento de una lengua: “hay en todo idioma una serie de elementos y convenciones imponderables, que no se pueden encerrar en los moldes, siempre limitados, de una preceptiva gramatical” (p. 94). Rusconi (1956 | DOC 10) nos indica que “el lenguaje no es un hecho matemático, sino veleidoso como la vida misma, aunque codifique muchos de sus principios” (p. 13).

La dirección de estas afirmaciones se encuentra, en muchos casos, a medio camino entre mostrar el problema de la captura epistémica y el problema de la captura lógica del lenguaje, es decir, no hacen énfasis en cuestionar las posibilidades de que el lenguaje sea descrito científicamente sino de que sea posible de encasillar de acuerdo con viejas categorías (derivadas de la lógica) que imponía la gramática tradicional. Más en este mismo sentido nos dicen Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), fusionando conocimiento con corrección “la corrección gramatical se funda en la conversión, en la regla estable y no en la verdad, ni en la lógica” (pp. 82-83). Olano (1959 | DOC 12), por su parte, muestra esta cuestión como aún abierta y más emparentada con el *estudio del lenguaje* más allá de las

reglas de corrección: “no se pretenderá, sin embargo, expulsar a la lógica del terreno del lenguaje, pero, su preponderancia en él, ha motivado frecuentes errores que, aún en nuestros días, superviven” (p. 120).

El remedio a estas dificultades para la constitución de un objeto de estudio, cuando se piensa en construir un objeto de enseñanza, está dado, en la mayoría de los textos, en recurso a la noción de *lengua viva* inspirada por Eduardo Benot e importada al Uruguay por Francisco Gámez Marín¹¹⁰. Se la ve en Luisi (1924 | DOC 1) reflejada en sus preferencias por la lengua local (aunque exclusivamente literaria) y contemporánea, pero también Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), al oponerla a la gramática. Lo formulan diciendo que “la gramática sería la forma reguladora por instantes y el idioma el contenido de la viva idea viva” (p. 13). Persiste esa idea, varias décadas después, cuando Balsas (1969 | DOC 15) señala que el material principal de la clase de lengua es “la lengua viva, palpitante, de uso diario por el alumno u otros hablantes, pero siempre dentro de lo circundante” (p. 26).

Estos antecedentes nos muestran cómo la cuestión epistémica resulta en nuestros textos poco discutida, lateralmente mencionada, mezclada entre el problema del estudio mismo del lenguaje y de la enseñanza concreta de la lengua. Se ven reticencias y resistencias, como la de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8) a otorgar lugar a “toda especulación puramente teórica y libresca” (p. 9) o las derivadas de todas las cuestiones simultáneas que se tratan en nuestros textos: el saber del hablante y su validez, el lugar de la gramática como corpus de descripciones y de prescripciones tradicionales, el giro pedagógico que se pretende dar en la mayoría de los textos, entre otras cuestiones.

Intentaremos elevar estas cuestiones relevadas al grado de *impedimentos*, de lo que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

¹¹⁰ Luisa Luisi (1924 | DOC 1) hace manifiesta esta influencia cuando indica que “[Gámez Marín] revolucionó las antiguas clases de Gramática, convirtiéndolas en clases de Idioma Castellano” (p. 5).

4.2.1.2. Impedimentos para una elaboración epistémica del lenguaje

Como notamos en el apartado anterior, la posibilidad de plantearse un objeto de conocimiento a partir de la lengua/lenguaje queda inhibida por incompatibilidades teóricas o por la falta de un desarrollo conceptual, debidas esencialmente a los horizontes pedagógicos que tienen la mayoría de nuestros textos. Creemos que las causas de esta inhibición, impedimento o distancia se podrían explicitar con más detalle en los cinco puntos siguientes que denominaremos: *a) razón instrumental; b) renuncia y delegamiento epistémicos; c) foco sobre la corrección; d) indeterminación conceptual y e) enfoque psicológico.*

La que llamamos *razón instrumental (a)* implica concebir la lengua como mero instrumento o reducir el lenguaje a la expresión, como es evidente en el texto de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), en que todo lo esencial a la enseñanza de la lengua se reduce al lenguaje como medio de expresión y al trabajo pedagógico que el maestro lleva adelante procurando que el alumno alcance recursos para poner sus pensamientos de manifiesto.

La *renuncia y delegamiento epistémicos (b)* se visualizan cuando se encomienda la tarea del estudio del lenguaje a las ciencias que moderna o clásicamente se ocupan de cuestiones de lenguaje: psicología, retórica, gramática, lingüística, etc. Esto significa que en gran parte de los textos se ve una desvinculación o desentendimiento de la dimensión epistémica del lenguaje por no considerar que ese debate sea esencial a las discusiones didácticas y pedagógicas o, de otro modo, por considerar que el tratamiento de esas cuestiones es elaborado y ya viene listo desde otros campos del conocimiento y de la actividad de investigación. En Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7) esto se evidencia cuando afirman que “las metodologías de la enseñanza del Idioma Español¹¹¹ han cometido y cometen en la actualidad cualquier número de atropellos fisiológicos, (p)sicológicos, biológicos y pedagógicos” (p. 28) y que

¹¹¹ Se sumaría aquí la distancia entre la *lengua* propiamente dicha y el *Idioma Español* como espacio curricular.

“los que elaboran métodos olvidan las nuevas directivas de las recientes concepciones lenguáticas. La Filosofía del Lenguaje, La Estilística, La Lingüística, La Filología han dado nuevos frutos, que debemos aplicar” (p. 55). También Solari (1958 | DOC 11), sin mencionar disciplinas, explica cómo se delega la captura epistémica, tanto (y principalmente) del alumno como del conocimiento a enseñar, a la ciencia: “la ciencia procuraría establecer las condiciones del proceso y crearía normas adecuadas para lograr frente al niño resultados positivos, de acuerdo con los ideales o fines de la enseñanza” (p. 5).

De otro modo, Rogé (1927 | DOC 2), Piccardo (1956 | DOC 9), Rusconi (1956 | DOC 10) y Olano (1959 | DOC 12) muestran fuertes afectaciones en sus maneras de definir los conceptos fundamentales provenientes de la psicología (más evidentemente en Rogé) hasta la lingüística (más claramente manifiesto en Olano). En el caso de Rona (1963 | DOC 13), la afectación es total o se trata, más bien, de un texto escrito desde la lingüística que se plantea problemas relativos a la enseñanza.

El *foco sobre la corrección (c)* lleva a que esta sea confundida con el conocimiento y, por lo tanto, toda cuestión epistémica sea reducida a la doxa o al dogma: la mera aceptación social (cuasi moral) o la preceptiva gramatical imperante.

La *indeterminación conceptual (d)* a la que aludimos se refiere al hecho de que hallamos que los textos adolecen de distinciones entre *lenguaje*, *lengua*, *idioma español*, *idioma americano*, *uruguayo*, *lengua materna* o, incluso, *expresión*. Esto es constatable en casi todos los documentos, desde el momento en que en la mayoría de ellos se habla de *lenguaje*, mientras lo que está en cuestión es la enseñanza de la lengua española como lengua correspondiente a la escuela uruguaya por su función de reafirmación nacional. José Pedro Rona (1963 | DOC 13), en contraste con esa mayoría, hace que el centro de su prédica sea justamente el lugar de la discusión sobre las variedades del español y las distancias entre las tradiciones didácticas escolares y la lengua efectivamente presente en las comunidades lingüísticas locales. Fiorentino (1969 | DOC 16), en cambio, pierde la oportunidad de realizar distinciones de este tipo, en tanto

dedica su texto a no romper la monolítica asociación entre el español y lengua nacional y escolar uruguaya, ante el desafío planteado por el posible reconocimiento y utilización del portugués como recurso para la alfabetización de algunos grupos de alumnos dentro del país.

El *enfoque psicológico (e)* está fundado en que, en la reducción de la lengua/lenguaje a un objeto de aprendizaje, se omite toda preocupación sobre las posibles formas de saber y conocer la lengua en el sentido de su postulación como objeto de estudio y nos queda lo exclusivamente atinente a la incorporación de un objeto ya elaborado, prefijado, acabado, al funcionamiento psicológico del alumno. Se trata de un aprendizaje que se refleja principalmente en las conductas lingüísticas, lo que exterioriza el alumno tanto en su capacidad de leer y de escribir como de hablar en público o en ámbitos socialmente relevantes.

En los textos de E. Rogé (1927 | DOC 2), Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3), Piccardo (1956 | DOC 9) y, en algún sentido, de Solari (1958 | DOC 11) aparece manifiesto este enfoque que prioriza el aprendizaje. Rogé (1927 | DOC 2) y Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3) se ven muy afectados por la psicología de principios del siglo XX, además de aspectos que tal vez conformaban una cierta doxa proveniente de la experiencia didáctica tradicional; en el caso del Piccardo (1956 | DOC 9) se nota una preocupación por el aprendizaje, en la medida en que se piensa que las diferentes maneras de enfocar la lengua deben concurrir a un desempeño lingüístico mejorado en el alumno. Se podrían incluir como determinados por la misma preocupación a Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Sosa (1955 | DOC 8), Rusconi (1956 | DOC 10), Olano (1959 | DOC 12), Rona (1963 | DOC 13) y Mieres (1964 | DOC 14), puesto que todos ellos versan acerca del mejor modo de conseguir en el alumno conductas o desempeños lingüísticos visibles, que podríamos atribuir a una imprecisa categoría de aprendizaje.

Vemos, de este modo, que pesan sobre nuestros autores dos grandes discursos, ambos colocados a espaldas de un cuestionamiento epistémico del saber de lengua y su posible dimensión de conocimiento. Por un lado, se impone el enfoque gramaticalista típicamente hispánico que, aun con sus matices y

debates internos, coloca el foco sobre la corrección o la compilación de los mejores usos literarios. Por otro lado, el discurso pedagógico también marca muchos de los escritos examinados y obliga al foco sobre el alumno, al aprendizaje y a su inserción social en función de pautas establecidas fuera del debate epistémico.

4.2.2. Dimensión política

Esta dimensión está abierta a un reconocimiento múltiple, pues se trata de identificar aquellas instancias en que se ponen en palabras concepciones sobre las distribuciones del poder, las relaciones de fuerza entre grupos (clases sociales, corporaciones, comunidades, colectividades, Estados, etc.) pero también las marcas dejadas en las materialidades físicas de los sujetos por las instituciones que los acogen, los adoptan y los transforman.

Hallamos, entonces, como atribuibles a este nivel, tres cuestiones muy diversas entre sí pero que confluyen en lo atinente a la enseñanza de la(s) lengua(s):

- a) el valor político de la selección de variedades lingüísticas destinadas a la enseñanza (4.2.2.1.);
- b) el valor político de las relaciones entre clases o grupos sociales, o el valor político de la condición de los alumnos o de los enseñantes como miembros de una determinada clase (4.2.2.2.);
- c) el valor político de la enseñanza inmersa en el cuadro institucional y/o educativo (4.2.2.3.), lo cual incluye el valor político de la enseñanza como remedio a los males sociales de esa hora, como un freno de razón y mesura para un escenario de descalabro, signado por la presencia de las máquinas y el acceso masivo a formas de *seudocultura*; el valor político del alumno disminuido, en falta y de su contraparte, el maestro o profesor y las instituciones destinadas a recibir y moldear ese sujeto. También podemos incluir allí la posible lectura

política de las expresiones sobre aspiraciones de cambios para la humanidad y/o la sociedad dados a través de la enseñanza en un marco pedagógico institucional;
d) el valor político del conocimiento inserto en la dimensión curricular, donde se propone aquello que queda incluido y lo que queda excluido de la enseñanza (4.2.2.4.).

4.2.2.1. Lo político de la selección de variedades lingüísticas

Para el primer punto, tenemos un trasfondo intenso de discusiones que abarcaron sobre todo los últimos años del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Se trata del lugar que las variedades americanas de español podían tener, su estatus, su influencia en una norma unificada, las divergencias y posibles escisiones dentro de la lengua española, así como las luchas por el mantenimiento de su unidad. Estos problemas estaban emparentados con la asociación Estado-nación-lengua, que llevó a que fueran cuestionadas las independencias de los países hispanoamericanos en el sentido de que, para constituir las respectivas lenguas nacionales, había que desafiar la relación preexistente con la lengua española como lengua de la metrópoli (como tratamos en 3.5.1.).

En los documentos analizados esta dimensión no es la destacada (tampoco la selección de documentos fue orientada hacia ese tópico), pero hallamos, en todos ellos, posturas favorables a las variedades americanas, sin desmedro de la unidad del español y su conexión con un pasado exclusivamente europeo. Esto se ve reflejado en Luisi (1924 | DOC 1), Rogé (1927 | DOC 2), Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), Berro García et alii (1941 | DOC 5), Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Rusconi (1956 | DOC 10) y Rona (1963 | DOC 13).

Allí vemos varios momentos, que no implican sustitución de un enfoque por otro pero sí matices sucesivos. En una primera etapa, se notan posiciones encontradas, luego parecen consolidarse las variedades americanas y su aporte al español y, más tarde, se puede apreciar tanto la postura científica menos teñida de

nacionalismo como la más férrea defensa del español contra otras posibles lenguas que se candidateaban a la enseñanza.

El primer momento recién aludido puede ser ejemplificado con los dos primeros documentos, de la década de 1920. En el caso de Luisa Luisi (1924 | DOC 1), la autora ve con buenos ojos la incorporación de textos de autores americanos en los manuales escolares. De hecho, propone que estos estén provistos de “trozos de *nuestro* hablar; no tampoco del clásico, muerto Siglo de Oro: *nuestra lengua*, la americana y actual, ya diversificada de su lengua madre, y con características propias” (p. 6, cursivas del original).

Rogé (1927 | DOC 2), en cambio, propone reprimir algunas muestras lingüísticas propias de las variedades locales¹¹²:

[...] si el maestro puede y quiere servirles de modelo para la buena expresión de los pensamientos, y digo *puede* y *quiere*, porque he observado muchas veces que, al hablar con sus alumnos, algunos maestros les decían: *andá, corré, decile a fulano*, etc., etc., sabiendo muy bien que no se debe hablar así” (p. 37, cursivas del original).

Entre los años 40 y 50, las posturas se inclinan por la unión y sumatoria de los países hispanohablantes (Berro García et alii, 1941 | DOC 5), proponen “el conocimiento de la literatura hispánica, en su doble faz americana y peninsular” (p. 286), dado que “el idioma hispánico es el más poderoso y efectivo de los lazos de unión que acercan a los dieciocho países o repúblicas hispanoamericanas” (p. 287). También tenemos la relevancia dada por Pereira Rodríguez a la identificación de lo que podríamos llamar una norma culta local (1940 | DOC 4, p. 60):

la enseñanza del idioma deb[e] impartirse sobre la reiterada observación del habla empleada por las gentes cultas entre las que convivimos, y por el estudio comprensivo de la expresión escrita de lo que llamamos nuestros mejores escritores.

En dirección similar a Pereira Rodríguez, Rusconi (1956 | DOC 10) afirma que no deberá tenerse la mirada sobre el modelo español y realacademicista, pues

¹¹² Pero nada nos asegura que eso se dé por favorecer los rasgos peninsulares, sino en cuanto esas muestras locales (como el uso del voseo) aún carecían de prestigio en esta comunidad.

es mala la Gramática de la Real Academia, especialmente en su aspecto sintáctico, pues respalda sus reglas con citas de los literatos del Siglo de Oro, y eso configura una antigüalla respetable, pero inadmisibles (p. 7).

Por lo tanto, para Pereira, se hace necesario tomar otro modelo de referencia: así, “la ley gramatical debe ser inducida del ejemplo que nos ofrece el lenguaje de las personas cultas y la expresión de los literatos consagrados” (p. 7) y también “la prosodia de la lectura debe ser idéntica a la de la conversación, se entiende, a la conversación de las personas cultas” (p. 8); “señalamos que siendo carácter generalizado en nuestro medio, el ‘yeísmo’ y el ‘seseo’, no debe obligarse a los alumnos a que en el momento de leer pronuncien la ‘ll’ como en Ávila y Valladolid y la ‘c’ suave y la ‘z’ como en Toledo o Valencia” (p. 8); “cada pueblo tiene sus maneras propias de decir ” (p. 8).

En los últimos años del período seleccionado, tenemos la propuesta de descripción científica de las variedades americanas para su justa enseñanza que redacta J. P. Rona (1963 | DOC 13), en la que logra desembarazarse de las cuestiones políticas más candentes, a través de un criterio científico que trasciende las reivindicaciones puristas o nacionalistas, lo cual le hace también colocar, aunque no sea intencionalmente, un valor político. Esto se basa en la concepción de un diasistema del español que tiene variedades diatópicas, dentro de las cuales se puede jerarquizar, para la enseñanza, la diastráticamente más alta: “dentro del diasistema, cada región posee un sistema que, desde el punto de vista estructuralista, representa un sistema diferente” (p. 1). Mas allá de una posible lengua standard, “una lengua literaria extradiasistemática” (p. 2), Rona propone que al niño, que ya “posee de antemano y en forma intuitiva uno de los sistemas parciales del diasistema” (p. 2), le sea enseñado “otro sistema de la misma lengua, de tal manera que pueda utilizarlo también de forma intuitiva” (p. 2).

El debate temprano sobre lo americano y lo español queda superado cuando ingresan nuevos elementos de discusión, nuevas posibles fuentes para la norma de referencia. Vimos ya que a un lingüista como Rona se le ocurrió que esta fuente podía estar establecida a partir de una descripción científica, pero vemos que también, para Solari (1958 | DOC 11), puede librarse la enseñanza a una

tradición o una *norma tácita* de la que seguramente el profesor podría ser el mejor representante:

el sistema lingüístico se desenvuelve en el intercambio verbal cotidiano con un equilibrio y claridad suficientes para su comprensión entre los hablantes, sin otro control que la tradición y una norma tácita que impone sus limitaciones a los que pretendan introducir innovaciones innecesarias (p. 13).

En el caso de Mieres (1964 | DOC 14), la superioridad de la lengua que ofrece la escuela como modelo respecto de la que trae el alumno (llamada, en un momento, *lengua espontánea*) está fundamentada con criterios de racionalidad. Por un lado, esa lengua aportada por el alumno aparece con estas definiciones: “el vocabulario de esta lengua espontánea aparece, muchas veces como vago e impreciso”; “su sintaxis está apenas sostenida por el mínimo molde intelectual”; “no hay desarrollos discursivos; generalmente, la oración se reduce a la palabra, el juicio al dicitario o la alabanza; la discusión al altercado” (p. 88). En cambio, a la lengua ofrecida por las instituciones escolares se alude así: “cuando el hablante organiza su expresión en torno a formas valoradas como mejores, cuando su mundo cultural comienza a ampliarse (hogar culto, escuela, liceo, lectura, etc.), por el contacto creador con formas culturales más amplias, su lengua refleja las adquisiciones de su tensión espiritual” (pp. 88-89). Es el mundo de la lengua escrita –en sus facetas que, tal vez solo por instantes, tocan lo político como lo planteábamos al comienzo de este apartado– el que se impone, con todo lo que él puede traer consigo. Este corte fundamental es apreciado en varios de los textos: Rogé (1927 | DOC 2), Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3), Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), Mibelli (1943 | DOC 6), Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Sosa (1955 | DOC 8), Rusconi (1956 | DOC 10), Solari (1958 | DOC 11), Rona (1963 | DOC 13) y Mieres (1964 | DOC 14).

Un tema en algún aspecto diferente es tratado en el texto de Iris Fiorentino (1969 | DOC 16), pues se ubica en pleno debate acerca de la conveniencia del proyecto de alfabetización en portugués en zonas fronterizas lusohablantes del Uruguay (que mencionamos en 3.5.1.). La postura de Fiorentino es totalmente contraria a la implementación de ese plan, por el sentido antipatriótico y

enajenador que encontraba en él. Alude a la propuesta de García Etchegoyen (1967) como “el tristemente famoso documento de agosto de 1967” (Fiorentino, 1969 | DOC 16, p. 18). El “instrumento modelador de la conciencia nacional que es el lenguaje” (p. 19) podía solo identificarse con el español para el caso del Uruguay (y en eso se identifica también como *lengua materna* para Fiorentino), lo cual hace pensar en enseñar en otra lengua como idea inverosímil: a los uruguayos de las zonas fronterizas en cuestión

[...] se les confina a un uso deficiente y limitativo del idioma; más aún, de alguno de ellos se ha pensado que deben hablar distinta lengua, que deben aprender a leer en otro idioma (alguien ha dicho entre nosotros a este respecto, con razón, que ‘Ripley es inmortal’) (p. 19).

Según Fiorentino (1969 | DOC 16), el producto, la obra de la inteligencia y la cultura humana aplicado a una nación, la lengua nacional (el español), es obra “que no podemos entregar, que no debemos enajenar, ya que con ella entregamos nuestra experiencia histórico-social, nuestra tradición, nuestro pasado, nuestro destino” (p. 18) y

ninguna programación de enseñanza puede ‘desposeer’ de la función reguladora, coherente del lenguaje a los miembros de una colectividad. Importa por sobre todas las cosas, que los conceptos fundamentales de la vida de un pueblo, que constituyen su conciencia colectiva, estén fijados en la lengua materna que es instrumento de comunicación, insustituible medio de asimilación de experiencia histórico-social de los pueblos (pp. 18-19).

Vemos, en este caso, una cuestión política que se hace fuerte, donde se apela a los conceptos más afirmados y asociados con la misión de la escuela y, principalmente, estamos ante un texto que en ningún momento se sale de la idea del español como objeto central dado.

4.2.2.2. Lo político de las relaciones entre grupos sociales

El segundo punto puede reconocerse implícitamente tal vez en muchos documentos, pero es particularmente visible en Rogé (1927 | DOC 2), Berro García et alii (1941 | DOC 5), Mibelli (1943 | DOC 6), Sosa (1955 | DOC 8), Rona (1963 | DOC 13), Mieres (1964 | DOC 14) y Balsas (1969 | DOC 15).

Las posiciones son variadas, dentro de esta pluralidad de documentos, y toman sentidos completamente distintos: vemos el desprecio por las clases bajas y por las etnias provenientes de la inmigración, el aprecio por la elevación social que permite al alumno el avance dentro del ciclo curricular de enseñanza o el papel que puede desempeñar la educación en la toma de conciencia de la condición social del propio alumno.

El contraste está dado desde el principio y no refutado por ninguno de nuestros textos. Así, Rogé (1927 | DOC 2), establece que

en las clases cultas de la sociedad, el lenguaje es más correcto; en las clases menos educadas, se observa mayor número de incorrecciones al hablar sobre todo si sus miembros proceden de países que hablan otra lengua, y en las clases bajas, el modo de expresarse es tan incorrecto, que casi no se usan voces puramente castizas (p. 37).

En Berro García et alii (1941 | DOC 5), el equipo del Instituto de Estudios Superiores demuestra una posición de gran recelo y desprecio frente a las clases bajas, localizadas en un espacio urbano bien identificado como el *arrabal*, pero extensivo a un modelo cultural que permeaba el resto de la sociedad:

[...] el influjo del arrabal, con su lenguaje espurio, grosero, inmoral, y el desarrollo de su 'literatura' por la vía del mal teatro nacional, por las deplorables transmisiones radiotelefónicas con la inadmisibile jerga de sus tangos y canciones arrabaleras, - que llegan por este camino a la más apartada región de la República (p. 285).

Asimismo, los inmigrantes integraban el grupo desdeñable, de ahí que puedan hablar del “[...] pernicioso influjo del *cosmopolitismo*, con la generalizada incorrección del habla de los extranjeros que llegan en interminables olas al país

y que hoy se dispersan por toda la extensión de su territorio (p. 285, cursivas del original).

Por su parte, A. Mibelli (1943 | DOC 6) hace mención a lo vulgar y lo distinguido como formatos o tendencias culturalmente opuestas, pero su planteo no recae directamente en los grupos sociales concretos y su discusión se mantiene en el plano del contraste entre dos modelos: lo irracional, lo efímero, lo intrascendente, contra lo racional, lo perdurable y lo decisivo que propone el mundo de la lengua escrita y el pensamiento. Es justamente el vulgo, como lo vulgar asociado a esos valores irracionales, que significa un obstáculo para el progreso social y político: “así como no hay sociedad justa y feliz con explotados en su seno, no medrará el habla correcta mientras haya *vulgo*” (p. 24, cursivas del original).

En cambio, Celia Mieres (1964 | DOC 14) encuentra, en su lectura pedagógica, la importancia del sentido de ascenso social que tiene la realización de los estudios secundarios. La autora plantea como tarea del profesor simplemente “la de lograr que todos los alumnos lleguen a expresarse con corrección y eficacia” (p. 85), pensando que “la mayor parte de nuestra población liceal que, como bien sabemos, terminados o no sus cuatro años, salen a la vida, a iniciar un trabajo que posiblemente encierre su destino” (p. 70). Hay incluso una responsabilidad del profesor de Idioma Español en guiar al alumno por el camino de esa posible promoción social deseable:

los profesores de Idioma Español debemos tener siempre presente que en cuanto no desarrollamos la expresión de nuestros alumnos por medio del lenguaje, somos responsables de posibilidades imposibles de prever que estarán cerradas para ellos (p. 74).

También Solari (1958 | DOC 11) resalta el valor de promoción social pedagógicamente enmarcado que tiene la escuela:

con la enseñanza del lenguaje procuramos no sólo adaptar al individuo a su medio cultural, sino también dotarlo de recursos que le permitan una participación dinámica en el mayor grado posible, en la vida de la comunidad (p. 6).

Un sentido pedagógico completamente distinto, tendiente a lo emancipatorio, está presente en los textos de A. Mibelli (1943 | DOC 6) y de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8).

En el primer caso (Mibelli, 1943 | DOC 6), se trata del abandono de un cierto tipo de cultura vulgar para el encuentro de otra racionalidad relativa al mundo de la lengua escrita. El mundo de la cultura vulgar es, además, bastante hermético, difícil de hacer comunicar con el otro mundo que propone la escuela. Lo que Mibelli (1943 | DOC 6) llama “la retórica del ‘conventillo’” (p. 14) resume la resistencia (que podría tener múltiples lecturas dentro de las categorías que establecimos en este análisis) a “las flores de la cultura, que les saben a invernadero” (p. 14) y, en el marco de su propuesta de la enseñanza de la lengua, el desafío pedagógico estará colocado justamente en ese traspaso del alumno de un mundo a otro. Su diagnóstico muestra una realidad adversa a la expansión de la racionalidad que promueve la enseñanza secundaria, con una lectura política bastante directa:

casi nada podremos cambiar sin un clima social, un grado de cultura colectiva que no es de esperar en nuestro país por muchos años. Existen todavía multitud de fuerzas que pugnan contra la extensión de la cultura porque medran con la ignorancia (p. 18).

En el caso de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), se ve, en el uso de la lengua escrita, una posibilidad de expansión y alianza con otros individuos. Por un lado, establece lo fundamental de que la acción didáctica esté orientada por un objetivo pedagógico de

[...] tratar de conseguir siempre que el niño, en la menor muestra de expresividad, afine su intención, depure su propósito, lo más que pueda, a la realidad o sueño que trata de captar. Esta es, por otra parte, la única forma de crear en su ánimo la importancia del instrumento que usa, valorizarlo en su máxima trascendencia, y afirmarle la fe en la peculiaridad de su instrumento, con miras a la expresión creadora posterior (p. 8).

Esa *expresión creadora*, concepto central en el texto de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), reconoce sus bases en

[...] un humanismo, que aspira para su vida un mundo de paz en donde pueda florecer de nuevo como en los tiempos arcádicos [...] la exultante canción que huelga a trigos, que tenga la salud de la primariedad y que sirva para unir a los hombres con la fuerza de su magia, que es –o ha de ser– señal de pueblos felices y de destinos logrados y realizados definitivamente (p. 28).

Sin poder plantear en este caso directamente sus ideas (laicidad mediante) y traducirlas en términos políticos más directos, Jesualdo alude a una utopía a la cual se puede llegar a través de la superación de desigualdades y, seguramente, disputas de clase sobre los elementos de poder político y económico.

Descargado de un sentido tan pedagógico, hallamos en J. P. Rona (1963 | DOC 13) una propuesta para la mejora de la enseñanza de la lengua orientada a la ampliación del repertorio lingüístico del hablante, que apunta a la generalización de la configuración lingüística de los grupos cultos de la sociedad llegando hasta los niveles incultos. La enseñanza, según el diagnóstico de Rona, fallaba en que, aun después de estar sometido a ella,

[...] el niño sigue usando su sistema anterior. Si procede del nivel culto, esto no constituye un problema, excepto el despilfarro de esfuerzos y fondos de enseñanza. Pero si procede del nivel inculto, entonces la enseñanza ha fallado en proporcionarle al niño un lenguaje que sea un instrumento adecuado para el progreso dentro de la sociedad (p. 3).

Con ese *instrumento de progreso*, Rona establece un propósito de elevación del niño de nivel no instruido a una condición cercana a la del nivel culto.

También la lectura de Héctor Balsas (1969 | DOC 15) puede tener, en un pasaje, un ribete político de lectura social, en la medida en que marca la importancia de la toma de conciencia sobre la propia condición –podríamos decir– de clase, por plantearse el lugar del maestro como trabajador explotado:

el maestro, siempre agobiado por el afán de superación y por los problemas económicos emanados de su paga, acumula sobre sus espaldas el peso de la enseñanza de conocimientos de distinta naturaleza y muy variado interés para él y para los discípulos (p. 25).

4.2.2.3. Lo político en la enseñanza dentro del marco pedagógico e institucional

Un aspecto político también puede ser leído en cada uno de los escritos que tienen un sentido pedagógico orientado hacia la intervención sobre el desarrollo del alumno, la cual apunta a obtener el máximo de su potencial, a mantenerlo en la normalidad (o llevarlo hacia ella), a elevarlo moralmente o a construir un determinado sujeto (hombre culto, ciudadano, profesional, etc.). Estos objetivos, a cuyo alcance aspira la educación, atraviesan también la enseñanza de la lengua, en la medida en que es colocada al servicio de esa educación llevada adelante institucionalmente por escuelas y otros centros superiores que tienen la impronta del poder estatal¹¹³.

Dentro de los espacios que podemos reconocer en nuestros textos, vemos esa intervención educativa plasmada principalmente sobre las condiciones de hablantes de los alumnos, en tanto se parte de un diagnóstico de defecto, falta, carencia o corrupción. Algunas de esas faltas estarán concentradas en el hablante (de lo que podremos tratar más en 4.2.3.) proyectado en diversas dimensiones, pero siempre susceptibles de una intervención modeladora o reguladora. Es allí donde encontramos la posible lectura política relacionada muy íntimamente con la del saber del hablante-alumno.

Veremos a continuación en cuatro puntos (en lo siguiente como *a*, *b*, *c*, *d*) cómo discursivamente encontramos que este marco político se estructura. Resumidamente, se dará a través de la disminución del alumno (*a*), figurado como quien necesita una regulación y modelación, con la figura del profesor como el encargado de tan alta misión educativa (*c*), en un marco social adverso (*b*) donde la escuela tiene el papel de resistir y expandir los valores de la cultura letrada (*c*), todo esto sustentado por trascendentes aspiraciones de consecuencias sociales (*d*).

¹¹³ Podría desplegarse, a partir de esa observación, una infinidad de bibliografía en que estas cuestiones son tratadas. Escapan, sin embargo, a las pretensiones de esta tesis.

a) El alumno disminuido, en falta

Puede tratarse de un alumno en falta en cuanto no coincide con la normalidad, como nos muestran Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3), a partir del concepto de *vicio* (de articulación, de pronunciación o de puntuación). Los definen de este modo: “los vicios de articulación consisten en la emisión defectuosa de ciertos sonidos” (p. 81) y dan como los más importantes los que llaman *ceceo*, *tartajeo* y *tartamudeo*; “los vicios de pronunciación consisten en expresar defectuosamente las palabras enteras o algunos de sus sonidos” (p. 82) y colocan allí los que denominan *hiperfonía*, *afonía* y *parafonía*. En un estatus similar, llegan a agregar a esos defectos los llamados “vicios de puntuación” (p. 83).

En el caso visto, en ocasión de la enseñanza de la escritura y la lectura, se impone una serie de tecnicismos psicofisiológicos que responden a la imposición de la discernibilidad que la lengua escrita, con sus letras y sus signos de puntuación, coloca sobre los materiales lingüísticos que los niños traen a la escuela o, dicho de otro modo, su configuración particular de hablantes previa a la alfabetización. Son, en cambio, más abundantes los ejemplos en que se aborda directamente y en forma general (no en tanto obstáculo para la alfabetización) la condición de hablante en falta de los niños y su entorno social y familiar.

Rogé (1927 | DOC 2) plantea que “la mayor parte de los niños que ingresan en la escuela primaria, traen de sus hogares un lenguaje defectuoso” (p. 37) y el grupo del Instituto de Estudios Superiores (Berro García et alii, 1941 | DOC 5) apunta contra

[...] las constantes y profundas incorrecciones del habla de que adolecen los alumnos egresados de la enseñanza media, hasta el punto de que su expresión oral sea generalmente inconexa, espuria y misérrima, y su lenguaje escrito plagado de viciosas construcciones, de vocablos mal empleados y de escasa precisión (p. 283),

lo que muestra una persistencia de esas condiciones defectuosas que, vistas como moral, social, intelectual o hasta físicamente patológicas, son merecedoras de una terapéutica.

Celia Mieres (1964 | DOC 14), con sus pasajes de desarrollo sobre el concepto de *lengua espontánea*, parece demostrar una idea inferior de esta, un lugar para lo primitivo, tal vez hasta lo irracional y lo incivilizado: “el vocabulario de esta lengua espontánea aparece, muchas veces como vago e impreciso”; “su sintaxis está apenas sostenida por el mínimo molde intelectual”; “no hay desarrollos discursivos; generalmente, la oración se reduce a la palabra, el juicio al dicitario o la alabanza; la discusión al altercado” (p. 88). Todo lo que está en el ámbito de esa lengua externa a la escuela representa los valores opuestos al proyecto pedagógico de la escolarización institucionalizada y es, por lo tanto, objeto de combate, depuración y reforma.

b) La enseñanza en un marco educativo como remedio para los males de esa hora

La enseñanza puede verse como remedio o antídoto para un cuadro social y cultural preocupante, en una especie de función mesiánica postulada para la educación, a través de la escuela y el maestro. Tanto podemos ver esto en Luisa Luisi (1924 | DOC 1), que concibe una posible redención de un *estado de corrupción de la lengua materna* gracias a la enseñanza (“la enseñanza del idioma castellano, nunca tan necesaria como en esta hora de desorganización y corrupción de la hermosa lengua materna”, p. 5) como en el equipo del Instituto de Estudios Superiores (Berro García et alii, 1941 | DOC 5), que habla de un estado de “deformación del idioma” (p. 282).

Este estado corrompido de la realidad lingüística está acompañado por una situación social que, en Berro García et alii (1941 | DOC 5), genera escozor y escándalo. En ellos, “el nefasto influjo de la vida moderna” (p. 284) está plasmado en las vacuas y banales actividades realizadas por el pueblo en su tiempo de ocio: “las aficiones deportivas, automovilísticas, cinematográficas y radiotelefónicas” (p. 284), que se colocan en detrimento de “la lectura, rico venero de perfeccionamiento idiomático, de desarrollo intelectual y moral” (p. 284). Dicen que son preferidas “lecturas ligeras, que no hagan pensar, pero hagan ‘ganar’ el tiempo” (p. 284) en una actitud de “conformidad fácil y displicente por quedarse en la superficie de las cosas, sin penetrar en el verdadero conocimiento que es

profundidad, arraigo y solidez en la comprensión de los fecundos e inagotables problemas científicos, filosóficos y morales” (p. 285).

Mibelli (1943 | DOC 6), con una nota más irónica¹¹⁴, hace alusión a esos mismos placeres, aunque sin que nos quede clara su postura ante ellos: “fuga de la realidad: radio, cine, lujuria, fantasía frívola, folletinesca... derivación malsana del supremo deseo pisoteado: ¡vivir y ser felices!” (p. 14).

Mieres (1964 | DOC 14), por su parte, profundiza y afina algunas de las ideas que podemos ver en Berro García et alii (1941 | DOC 5) tomando como referencia el ensayo “Contre l’image” de Roger Munier (1961) y sus propias ideas pedagógicas. Muestra una situación social cambiada y preocupante (“esta crisis general que vivimos”, p. 75) en que “hasta el núcleo familiar ha sido alcanzado; los menores ya no comparten en forma suficiente con los adultos ese tiempo de conversar, tan necesario para la labor formativa” (p. 75). Ante esto, y como es confirmado por la citada obra de Munier, Mieres resalta que es visible “[...] el vacío mental de niños y jóvenes después de una tarde de cine; las dificultades enormes para encarnar esas vivencias en alguna imagen verbal. Lo mismo ocurre referido a la televisión” (pp. 75-76). Las consecuencias lingüísticas que se pueden deducir de aquí pueden resultar alarmantes.

Por otro lado, tenemos lo que provee la escuela y el maestro para remediar esa situación social no deseable, que está reflejado en toda la misión pedagógica de la escuela. El maestro, para Rogé (1927 | DOC 2), puede proporcionar a los niños un ejemplo de *buen hablista*, además de sus clases de lengua; el estudio de la lengua y su pasado (a través del latín) para el grupo del Instituto de Estudios Superiores (Berro García et alii, 1941 | DOC 5) da una elevación intelectual que se traduce en lo moral y socialmente deseable; Solari (1958 | DOC 11) y Mieres (1964 | DOC 14) marcan la importancia para la preparación que provee la enseñanza de la lengua frente a la vida social y práctica; finalmente, Fiorentino (1969 | DOC 16) expresa el compromiso con la Patria que está involucrado en el cultivo del español como lengua nacional del Uruguay, en una enseñanza implementada por la

¹¹⁴ Recordamos que Mibelli (1943 | DOC 6) demuestra tener presente la existencia de Berro García et alii (1941 | DOC 5), documento redactado por el equipo del IES (se ven más detalles en sus lecturas exegéticas, en Apéndice 2).

escuela pública. De una manera u otra, más allá de las pinceladas románticas del nacionalismo que son inherentes a la defensa de las instituciones estatales, todo acerca al ideal moderno de racionalidad que implica el abandono de aquellos elementos desdeñables, y queda plasmado en la lengua así, según Mieres (1964 | DOC 14):

cuando el hablante organiza su expresión en torno a formas valoradas como mejores, cuando su mundo cultural comienza a ampliarse (hogar culto, escuela, liceo, lectura, etc.), por el contacto creador con formas culturales más amplias, su lengua refleja las adquisiciones de su tensión espiritual [...]. En ese hablar reconocemos una tendencia hacia la universalidad que no elimina sino que contiene los rasgos peculiares de la individualidad que expresa; apreciamos un léxico variado y preciso, estructuras sintácticas adecuadas (pp. 88-89).

c) El maestro o profesor y las instituciones

Sutiles y delicados son los límites entre esta faceta política que tratamos de destacar en esta sección y los aspectos subjetivos que pueden desplegarse a lo largo de la sección en que nos ocupamos de la dimensión de sujeto (4.2.3.).

La figura del maestro o el profesor es descripta, en muchos de nuestros textos, por su rol dentro del desarrollo de la clase, es decir, su acción didáctica o pedagógica pero, más que su acción, la elaboración teórica es la de una figura llamada a cumplir, dentro de una institución educativa, un papel de influencia sobre su alumnado.

Esta figura es reconocible en muchas formulaciones presentes en los documentos: desde el *ejemplo de buen hablante* que nos plantea Rogé (1927 | DOC 2) con el que el maestro puede generar imitación en sus alumnos en caso de *tener ascendente* sobre ellos, hasta la visión de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), que presenta un maestro preocupado por la manifestación externa, por la *expresión* entendida como conexión con los pensamientos y sentimientos y traducción hacia un código compartido que pueda crear comunicación (o tal vez, comunión) con los pares.

Un momento alto de la carga política colocada sobre maestros y escuelas puede verse en Fiorentino (1969 | DOC 16), para quien el maestro está llamado a

representar y encarnar los valores patrióticos expresados a través de la lengua nacional.

En el orden de lo institucional a un nivel jerárquico mayor, tres de los documentos llaman la atención sobre la injerencia que pueden tener los gobernantes sobre las cuestiones de la enseñanza y apela a su autoridad. El primero de estos documentos es el de E. Rogé (1927 | DOC 2), quien se refiere a la influencia de la lengua escrita del ambiente social en que los niños habitan. Con el fin de regular esa influencia, propone una fiscalización sobre los usos lingüísticos en la cartelería callejera:

respecto de las muestras de las casas de comercio o carteles colocados en las vidrieras, los Concejos Departamentales, haciendo uso de la disposición legal que los obliga a velar por el mejor desarrollo de la instrucción primaria, deberían exigir, bajo pena de multa, que se retiraran inmediatamente de la vista del público las referidas muestras o carteles mal escritos (p. 40).

El segundo de los textos que transitan estas cuestiones es el firmado por el equipo del Instituto de Estudios Superiores (Berro García et alii, 1941 | DOC 5), que reproduce una nota dirigida al Director de Enseñanza Secundaria, Arq. Armando Acosta y Lara en junio de 1941. Se “eleva a la serena consideración del H. Consejo de Secundaria” (p. 283) una serie de consideraciones y propuestas redactadas con un formato jurídico, con *hechos, causas, medidas a adoptar y conclusiones*. El tercer texto que posee alguna alusión al papel de los gobernantes es el de autoría de Iris Fiorentino (1969 | DOC 16), quien concluye su escrito apelando a la intervención de los cargos políticamente relevantes con el fin de detener la reforma de alfabetización bilingüe fronteriza¹¹⁵:

la función más importante de un hombre de gobierno, de un hombre que se dedica a la cosa pública es educar, formar a las generaciones futuras, y es tanto mayor político cuanto mayor sea su preocupación por la educación del pueblo (p. 20).

¹¹⁵ En ese momento la posible reforma del plan de alfabetización en zonas fronterizas estaba siendo tratada en una comisión parlamentaria y su tratamiento había sido propuesto en la Asamblea General (Fustes, 2015). Aludimos a estos hechos en 3.5.1.

d) Proyecciones en grandes aspiraciones sociales para la humanidad

Podemos otorgar un valor de lectura política a las alusiones directas a las aspiraciones que tienen las acciones pedagógicas para algunos de nuestros autores. Esto se hace evidente principalmente en los textos de Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3) y de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8).

En el caso de Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3), podemos ejemplificar con las formas de definir los propósitos con que se dedicaron a la elaboración de los manuales didácticos y qué aspiraciones generales pretendían alcanzar con ellos. Así, refiriéndose al libro de 4º año de primaria, dicen:

el libro ‘Optimismo’¹¹⁶ encara la Moral fundamentándola en la solidaridad humana, desarrollando somero pero fervorosamente, el esfuerzo del hombre, desde la época prehistórica, para vencer todos los obstáculos que se le oponen para desprenderse de su animalidad irracional, hasta alcanzar el completo dominio de los medios materiales y conquistar las fuerzas espirituales que le permiten lograr que su vida sea lo que debe ser: el imperio de la verdad, de la belleza y del bien, regido por la serena razón (p. 109).

Sosa (1955 | DOC 8), por su lado, apunta (como vimos en el apartado anterior, 4.2.2.2.) a un mundo que supere ciertas contradicciones que lo hacen aún imperfecto y objeto de posibles cambios: “[...] un mundo de paz [...] que tenga la salud de la primariedad y que sirva para unir a los hombres con la fuerza de su magia”, que indique la existencia “[...] de pueblos felices y de destinos logrados y realizados definitivamente” (p. 28).

Tal vez podrían rastrearse más expresiones en esta dirección, aunque no tan directamente formuladas. Se podría decir que hay, de hecho, en los textos teñidos de lo pedagógico, un requisito de aspiración universal (conducida por la prevalencia de la razón) que solamente puede verse contrarrestada o matizada cuando se debe asumir la postura patriótica de salvaguardia de los emblemas de la nación, entre los cuales destaca la lengua (tendencia presente principalmente en Fiorentino, 1969 | DOC 16).

¹¹⁶ Se refieren a Abadie y Zarrilli (1927).

4.2.2.4. Lo político de la selección curricular

Incluimos este apartado como reconocimiento de un campo posible de indagación al que no hemos dado prioridad en este trabajo. Esto se debe a que los documentos seleccionados hacen foco sobre las cuestiones de la enseñanza de la lengua y están escritos a sabiendas de que la selección curricular está hecha fuera de ellos: para esos fines, se debería recurrir a los programas oficiales de enseñanza y los manuales oficiales.

Debemos reconocer, empero, que no toda la selección curricular está hecha en los programas sino que hay recortes realizados en todas las instancias determinantes de la enseñanza, de las cuales nuestros documentos son una de las manifestaciones.

Si pensamos estrictamente en nuestros documentos y en los recortes o expansiones curriculares propuestas por ellos, no podemos dejar de mencionar la propuesta de enseñanza del latín en el liceo presentada por Berro García et alii (1941 | DOC 5), la cual implicaba la restitución en los años 40 de una materia en el currículum que se había perdido hacia fines del siglo XIX. Dignas de alusión son también las tensiones entre la tradicional enseñanza de la gramática en su dimensión morfosintáctica y el espacio que se propone para el trabajo con la lengua oral, la exposición pública, *la voz y el gesto* en Américo Mibelli (1943 | DOC 6) o la propuesta, también con una marcada prescindencia de la tradicional gramática, del foco sobre la *expresión*, en Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8).

El predominio, sin embargo, está dado sobre la enseñanza de la lengua escrita, como vemos en el texto de Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4) y en el de Celia Mieres (1964 | DOC 14). Este principio curricular acarrea una serie de consecuencias en la selección de conocimientos a impartir.

Podemos observar, del mismo nivel, fuera de la alusión al latín (lengua con un estatuto especial respecto del español), la total ausencia de las lenguas extranjeras como colocadas en algún tipo de relación con la primera. Esta lengua primera es todo el tiempo el español, cosa que está más allá de toda consideración

curricular, dada de antemano. Al aparecer alguna lengua fuera del español, solo se muestra para ser rechazada y puesta en su justo lugar (Fiorentino, 1969 | DOC 16).

En este marco, las lenguas fuera del español serían, además de un elemento extraño a las instituciones educativas, un lujo que ellas no podrían permitirse, por estar dedicadas a la tarea urgente de la enseñanza primordial de la lengua nacional.

Estamos seguros de que una búsqueda más focalizada y una ampliación del conjunto documental considerado podrían arrojar elementos interesantísimos para sopesar la cuestión política reflejada en las selecciones curriculares, mas trataremos de ir aludiendo a este punto a lo largo del resto del análisis e intentaremos recogerlo en las conclusiones.

4.2.3. Dimensión de sujeto

En esta sección procuraremos mostrar lo que parecen ser meramente las distintas facetas del sujeto, pero más bien se trata de construcciones teóricas distintas debidas a enfoques distinguibles a lo largo de los textos analizados. Se trata de un debate teórico que ya hemos dado en el Capítulo 1 pero que puede ser ampliado aquí, debido a la pluralidad de puntos de vista que estamos a punto de relevar.

Lo que está en cuestión es el sujeto, es decir, la forma de conceptualizar la instancia individual del ser humano, justamente desde el problema mismo de aceptar su individualidad como una categoría válida o de tomar esta como una mera instanciación de un orden simbólico, cultural o lenguajero superior. De esta forma, lo que es estrictamente *sujeto* ha de considerarse como derivado de nuestras nociones de conocimiento/saber, en tanto que allí operan las tensiones entre lo real y su inestable representación, sometida constantemente a la fractura.

En cambio, tomado el sujeto como fenómeno, donde priva la experiencia o el testimonio de la materialidad corporal del ser humano, se suele concebir que *sujeto*, *persona* e *individuo* puedan ser sinónimos. Esta sinonimia es predominante

en las primeras síntesis de las ciencias humanas modernas nacidas a fines del siglo XIX: principalmente la sociología y la psicología. La óptica fenoménica de esa instancia humana que es el sujeto, seguida por las ciencias humanas recién mencionadas, defiende la postura de que distintas visiones podrían enfocar los varios aspectos de la vida humana para lograr una descripción más completa. Así, el ser humano se vuelve un fenómeno con tres facetas: la biológica, la social y la psicológica.

Cuando se considera, por el contrario, que ya no el fenómeno sino la teoría es determinante para la definición, al punto de no preexistirle un objeto, se puede descartar esa complementariedad de lo biológico, lo social y lo psicológico y aceptar constricciones teóricas que no permiten el diálogo entre teorías ni sus sumatorias. Allí la individualidad se cuestiona y se abre un espacio para debatir la instancia de la cultura (o del lenguaje) que es cada ser humano singular que tenemos ante los ojos, en qué medida no podríamos tener a ese ser humano sin que le hayan sido impresas las huellas de una vida cultural preexistente y trascendente a él.

Dividiremos el análisis de este nivel en dos partes: en la primera trataremos las especies de atribuciones colocadas sobre el sujeto, las cuales crean un punto de vista sobre él; en la segunda parte, a partir de lo visto en la primera, propondremos adjetivaciones para el sujeto que creen categorías posibles de análisis nuevas y, tal vez, discusiones futuras.

4.2.3.1. Atribuciones que generan enfoques del sujeto-hablante

Veremos distintas facetas del sujeto-hablante que se observan en los documentos analizados presentándolas como *atribuciones*, asignaciones de características que traen consigo visiones teóricas diferentes.

a) Atribuciones políticas

Podemos encontrar, además de los puntos propios de la dimensión política que analizamos en 4.2.2., asignaciones de roles políticos, en especial para los individuos participantes de la relación didáctica: maestro y alumno. Por lo tanto, no hallamos en los textos alusiones genéricas a ese papel político jugado, sino que en tanto se coloca la calidad de profesor o maestro y alumno, categorías que, dadas en un marco institucional como el escolar o liceal (mayormente aludido en nuestros documentos), terminan teniendo un valor político.

Investido con tales roles institucionales, enseñantes y alumnos se deben a una identidad nacional con un perfil continental. Así, Luisi (1924 | DOC 1) celebra estar prologando “un libro de idioma americano” (p. 6), hecho con “trozos de *nuestro* hablar; no tampoco del clásico, muerto Siglo de Oro: *nuestra lengua*, la americana actual, ya diversificada de su lengua madre, y con características propias” (p. 6). Asimismo, pueden estar comprometidos con una pertenencia nacional y patriótica que le impone deberes y una naturaleza que no es deseable contradecir, como resalta Fiorentino (1969 | DOC 16), dado que “[e]l hombre, [...] histórica y culturalmente estimado, lo referimos a nuestro hombre, al habitante de nuestro suelo” (p. 18) que, como tal, tiene una lengua y deberá “cuidarla, perfeccionarla, amorosa, tenaz y continuamente” (p. 18).

Como sujetos hablantes, una vez transformados en maestros/alumnos, ellos están determinados por una lengua que corresponde a un Estado-nación, se vuelven sujeto de la nación o de la patria y, como tales, tendrán una serie de deberes. Fiorentino (1969 | DOC 16) habla, para esa misión, del “imperativo categórico en cada uno de los maestros uruguayos” (p. 18).

Hay, en este sentido, diferentes momentos reconocibles dentro de los textos donde la cuestión nacionalista en juego no está dada en forma tan explícita pero está presente en lo implícito. De hecho, se nota al final de nuestro período un cierto pudor en sacar a relucir el nacionalismo, seguramente por la marca dejada por las dos grandes guerras mundiales, de ahí que Fiorentino (1969 | DOC 16) se cuide diciendo que sus reivindicaciones no responden a “pernicioso nacionalismo” (p. 20).

Sin aludir en especial al Uruguay, pero tomando como dada la asociación entre español y Uruguay, Berro García et alii (1941 | DOC 5) dicen: “la nación que no cuida su lengua es como el hombre que desatiende su propio cuerpo; sólo le espera la enfermedad y la muerte” (p. 282).

Los demás textos suelen presuponer la misión patriótica de la enseñanza institucionalizada en cuanto a la lengua, pero principalmente cuando se tiene en mente a la escuela. Los textos referentes al liceo, en cambio, parecen prescindir más fácilmente de la asociación entre Uruguay y el español y se dedican más bien a la enseñanza de un español atópico que no se presta a su postulación como emblema de la nacionalidad.

Otras lecturas políticas podrían incluir muchos más aspectos y argumentar en el carácter político de varias de las otras atribuciones que vemos a continuación, en rasgos que se entrecruzan con lo que analizamos en 4.2.2.. Pero pueden también considerar y destacar este punto, que es nítido y trasluce un sujeto dedicado a rendir culto, venerar y sacrificarse por un deber patriótico, desechando, vigilando y reprimiendo otros elementos emergentes que contradicen lo esencial a la Patria.

b) Atribuciones psicológicas

Como observamos en varios puntos de este trabajo, la tendencia pedagógica aparece muy presente en varios de los documentos. Esta se mueve en la dirección de comprender al alumno para conocer qué acciones educativas son necesarias en la procura de un desarrollo sano, normal, fuerte y virtuoso. Esa comprensión apuesta, en el período que estudiamos, a la fiabilidad de las informaciones proporcionadas por las ciencias modernas, entre las cuales se encuentra la psicología. De esta, en su versión de fines del siglo XIX y principios del XX, deriva principalmente un cierto enfoque del sujeto como máquina de procesos internos y externos, de conductas respaldadas por configuraciones mentales o cerebrales. La conducta humana, por lo tanto, puede remitir a la confluencia de los factores anatomofisiológicos, dentro de los cuales los cerebrales tienen un papel determinante.

Esta visión es hallada en Rogé (1927 | DOC 2), que menciona términos como *memoria* y *hábito*, que remiten a los estudios de la psicología que le era contemporánea. Habla del lenguaje como “un fenómeno psicológico” (p. 35) y postula un alumno-hablante provisto de una *propensión imitativa* que “desempeña un papel importantísimo en la enseñanza” (p. 36). Esto hará que proponga que “la adquisición del lenguaje no se debe fundar en la memoria sino en el hábito” (p. 38) dado que “con el hábito se consigue que, aquello que al principio se ejecutaba conscientemente, con dificultad, con suma atención, acaba por hacerse inconscientemente, con extraordinaria facilidad” (p. 38).

Para este enfoque es importante el rol del maestro como modelador de las conductas de sus alumnos a través de su ejemplo y de la represión de los elementos no deseables:

el maestro debe ser, en todo momento, un ejemplo vivo de buen hablante, en la seguridad de que sus alumnos lo imitarán. No deberá dejar pasar inadvertida ninguna falta de lenguaje en que incurran sus alumnos, corrigiéndola en el acto y haciendo repetir correctamente la frase (p. 37).

Una frecuente sugerencia también de consecuencias didácticas en este marco psicológico se verá ya en Rogé (1927 | DOC 2): “si fuera posible, *los alumnos no deberían ver nunca, jamás, una palabra mal escrita*” (p. 40, destacado del autor).

Otros documentos hacen alusión a concepciones psicológicas en una línea similar. Las hallamos principalmente en maestros y profesores, a la vez marcados por una visión pedagógica de la enseñanza: Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Solari (1958 | DOC 11) y Mieres (1964 | DOC 14).

Los primeros (Da Silva y Guzmán, 1949 | DOC 7) mencionan aspectos fisiológicos de lo psicológico: hablan del alumno diciendo “cuando la obra literaria (...) cobre vida en su cerebro...” (p. 41) o “el trozo literario que habita en el núcleo de su masa encefálica” (p. 42), y describen que en el aprendizaje de nuevas palabras “la resonancia afectiva de su significado impresionará la (p)siquis (*sic*) del adolescente, de tal manera, que unido a ello tendrá retenidos en su

representación mental la acentuación y los fonogramas de la palabra aprehendida” (p. 59). Solari (1958 | DOC 11), por su parte, explica que

la existencia del lenguaje deberíase a una adaptación, mediante la ejercitación y el hábito, de determinados centros de la actividad motriz voluntaria, que a través de los tiempos ha permitido al hombre, en lo físico, disponer de un útil indispensable para comunicarse, siempre maleable y susceptible de acrecimiento y pureza (p. 15),

con un remate (en cuanto *susceptible de acrecimiento y pureza*) quizás conciliatorio con otros puntos de vista dominantes en la tradición de enseñanza.

Se pueden considerar como hipótesis sobre el aprendizaje y teñida de psicología incluso la de Rona (1963 | DOC 13), cuando, hablando de las formas que seleccionaba la escuela para la enseñanza y cómo eran tomadas por los alumnos, afirma que

como estas formas ‘correctas’ no forman parte del sistema culto local, no sólo no las oye nunca sino que hasta suenan ridículas, el niño toma simplemente nota de que existen, pero no las usa; y con ellas, pasan también al olvido aquellas otras formas que (...) podrían en realidad agregarse al lenguaje del niño para hacerlo más culto (p. 4).

Mieres (1964 | DOC 14), en cambio, transita por un enfoque psicológico más ortodoxo cuando dice que el lenguaje

[...] se adquiere, predominantemente, por imitación; el individuo está impulsado en este aprendizaje por la misma fuerza vital: necesidades motoras, actividades volitivas, lúdicas; tendencias de dominio (algunas próximas a la magia); búsqueda de satisfacciones que proporcionan la audición y el ejercicio muscular, etc. Imitación, juego, maduración (p. 88).

Se vislumbra en ese pasaje un interés en el seguimiento psicológico de la *maduración*, la *evolución* o –dicho en los términos que luego serán más frecuentes– el *desarrollo*. De hecho, una rama emparentada con la psicología de la que venimos hablando es la que en el siglo XX se puede denominar *evolutiva*, que se propone establecer etapas en la vida del ser humano desde su nacimiento hasta su adultez y hallar elementos de cambio progresivo o de estructuras de funcionamiento que se sustituyen. En nuestros documentos, todos los matices que

en esta rama de la psicología se podrían obtener quedan reducidos a la mera admisión de la edad como punto de referencia para crearse una imagen previa del alumno. Se vuelve fundamental el hecho de concebir un alumno en tanto que *niño* o *adolescente*.

El alumno dispuesto para ser guiado en correspondencia con su momento en la línea del desarrollo aparece determinado esencialmente por esas etapas en Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), Berro García et alii (1941 | DOC 5), Mibelli (1943 | DOC 6), Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Piccardo (1956 | DOC 9), Rusconi (1956 | DOC 10), Solari (1958 | DOC 11), Olano (1959 | DOC 12), Mieres (1964 | DOC 14) y Balsas (1969 | DOC 15).

Mibelli (1943 | DOC 6), para definir a su alumno de enseñanza secundaria, toma explícitamente descripciones en la línea de la psicología evolutiva (aunque sin enunciar una teoría o autor de referencia): “su vida interior evoluciona desde el ciclo lúdico hacia el onírico. Segunda etapa del desarrollo cerebral” (p. 18), a lo que se agrega el factor sexual, “sexualidad incipiente y, con frecuencia, imprecisa” (p. 18). Todo ello es visto por el autor como relevante desde el punto de vista pedagógico: “recíbelo el profesor tal vez en el momento más delicado de la transición, cuando ‘el mal que nos hacen’ en el plexo psíquico llaga, y cicatriza, y marca para siempre” (p. 18).

Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), en cambio, parecen haber asumido este enfoque y lo demuestran con la mención del alumno como *adolescente* a lo largo de todo el texto, aludiendo a él como objeto de una acción pedagógica: “lo esencial del adolescente: trabajar en estrecha relación con el didacto, por medio de la composición y redacción con tema libre, con el fin de disciplinarse y educarse” (p. 75). Tan lejos llega su compromiso con este punto de vista, que colocan en el profesor una misión pedagógica especial en clave de adolescencia: “el profesor tiene que ser indudablemente, el representante de la forma espiritual más acabada, en la hermenéutica de la adolescencia” (p. 29).

Con distintos énfasis y matices, está presente este punto de vista en más textos. En Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), el *adolescente* será objeto de educación y de instrucción con el fin de aportar a una “mente en formación” (p.

45). Para el grupo del Instituto de Estudios Superiores (Berro García et alii, 1941 | DOC 5), la etapa evolutiva que corresponde a la enseñanza secundaria es ideal para contar con un refuerzo importante en clases de lengua, por eso proponen: “una intensificación de los estudios idiomáticos en la edad más propicia para recoger y guardar los conocimientos necesarios para mejorar la expresión oral y escrita, así como el gusto por las formas superiores del buen decir” (pp. 285-286).

También visualiza Rusconi (1956 | DOC 10) al adolescente, quien está “deseoso por descubrir, discutir y conversar para participar en situaciones que reputa importantes para revelar su personalidad” (p. 12).

Mientras tanto, Olano (1959 | DOC 12) y Balsas (1969 | DOC 15) resaltan la importancia de una enseñanza adecuada a las etapas evolutivas: Olano (1959 | DOC 12) afirma la importancia de “la ordenación, el ajuste a los nuevos conocimientos y la consonancia con el medio y con la edad mental del adolescente” (p. 107) y Balsas (1969 | DOC 15) establece: “estamos de acuerdo con quienes piden moderación, cercenamiento de temas o aplicación de enfoques acordes con la psicología del alumno” (pp. 27-28).

Para el tratamiento de este (niño o) adolescente se maneja también algo que podríamos llamar como *miedo al trauma* (visto como algo negativo, a evitar), cuando Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8) marca la importancia de una actitud cercana del maestro, muy cuidadosa de las maneras de realizar las correcciones de las producciones lingüísticas de sus alumnos, de modo de no crear en ellos posibles inhibiciones futuras. En el mismo sentido escribe Rusconi (1956 | DOC 10): “amilanar a un adolescente por un trabajo malo, puede anularlo literalmente para el resto de su vida, porque se mata su voluntad y se traba su iniciativa para lo futuro” (p. 10).

Otra vertiente propia de la psicología de mediados del siglo XX es aquella que formula teóricamente la personalidad, la cual permitió clasificar con adjetivos a los alumnos según su forma de comportarse o relacionarse con el mundo. Esto daba al profesor o maestro un cuadro de previsibilidad. Menciones al término *personalidad*, que podrían evocar este punto de vista, pueden ser observadas en Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Sosa (1955 | DOC 8), Rusconi (1956 | DOC 10),

Solari (1958 | DOC 11), Olano (1959 | DOC 12) y Mieres (1964 | DOC 14). Sin embargo, es notorio que no todos los textos coinciden en ese concepto, al que remiten con pocas definiciones, dándolo por proveniente de un cierto sentido común¹¹⁷. Lo más frecuente es que se lo mencione tanto para la tipologización de los alumnos como para hablar de la singularidad, de las características propias de cada alumno, como serie de particularidades que no tienen que estar sometidas a una educación reformadora sino, por el contrario, pueden ser ampliadas y reafirmadas a través de la labor pedagógica. Esa labor, para Mieres (1964 | DOC 14), estará orientada al “desarrollo integral de la personalidad del educando” (p. 93). Mas la personalidad puede ser, además de un objetivo de desarrollo, un factor previo a tener en cuenta para planificar la enseñanza, como nos indica Rusconi (1956 | DOC 10): “no pretenda el profesor reducir su enseñanza de la composición a un común denominador. Hay alumnos introvertidos y extrvertidos, atentos y distraídos, serios y humoristas, reflexivos y atropellados, apagados y vivaces. Es menester tomar en consideración estas diferencias” (p. 9).

Finalmente, también en línea pedagógica, hallamos la personalidad como atributo previo del sujeto que no debe ser combatido ni contradicho por la acción pedagógica, como nos dice Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), cuando, haciendo su propuesta didáctica, afirma que esta “entraña gran respeto por su personalidad, palabra de orden en el tratamiento de la expresión” (p. 11).

c) Atribuciones en el orden de la relación lenguaje-pensamiento

Si bien la visión psicológica contiene, más o menos directamente, una postulación sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, esta es una cuestión mucho más amplia y de cuño antiguo que abarca mucha de la reflexión filosófica del mundo occidental.

¹¹⁷ Esta teoría de la personalidad que se sigue en algunos escritos carece de un fuerte marco de referencia identificado con obras o autores. En Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7) se presenta un cuadro sinóptico de la psicología del alumno hace referencia a necesidades (*menesteres*), intereses (*anatocismo*), *incitantes* y *angustias*, con alusión al concepto de *personalidad* colocado en relación con la producción escrita. Para esto, se recurre a la referencia de Constantin Muresanu, autor que llega a ellos probablemente por la cita que de él hace Edouard Claparède en su obra publicada en español como “La psicología y la nueva educación” (Muresanu, 1930; Claparède, 1933).

Podemos ver reflejadas, en los documentos, las dos tendencias fundamentales en esta materia: el lenguaje como instrumento de exteriorización del pensamiento que le es preexistente o el lenguaje como formador del pensamiento, identificado con él, o puestos en una relación de mutua influencia.

En el caso del texto de Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), vemos un sujeto que hace uso de la lengua para expresar pensamientos y sentimientos: “es necesario que el maestro esté totalmente compenetrado con de la importancia de la expresión como forma general de traducir, de la mejor manera posible, las impresiones, emociones, ideas” (p. 8). Más directamente dicho aparece también en Rogé (1927 | DOC 2) cuando dice que “el lenguaje es la expresión del pensamiento” (p. 38) y que, por lo tanto, “hay que preocuparse [...] de aclarar las ideas y dar precisión al pensamiento” (p. 38); en Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), al afirmar que “el pensamiento está en potencia, antes que las palabras” (p. 52) o, ya cargado de valores reivindicables, en el texto redactado por Berro García et alii (1941 | DOC 5): “el idioma es el medio magnífico de la expresión del pensamiento” (p. 282).

Por una vía menos explícita pero más trascendente, podemos atribuir una visión que separa pensamiento de lenguaje en la visión clásica de la retórica (con su instrumentalización del lenguaje para los fines pragmáticos de persuasión), lo que está presente en Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), Rusconi (1956 | DOC 10), Olano (1959 | DOC 12) y Mieres (1964 | DOC 14) en forma explícita. Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4) reivindica las nociones de *claridad*, *propiedad*, *orden* y *medida*. La lengua (escrita) puede ser, a partir de esa postura, concientizada e instrumentalizada, puesta al servicio del fin de hacer llegar el pensamiento, sacarlo de la mente de un emisor para hacerlo entrar en las mentes de los receptores; aunque también para el autor hay un valor pedagógico en el inculcar esas principios a los alumnos. También Rusconi (1956 | DOC 10), en línea similar, reivindica los principios de *claridad*, *propiedad*, *conveniencia*, buen gusto y sello personal (p. 9) y Olano (1959 | DOC 12) afirma: “sería fructífera la siembra de quien lograra la expresión oral y escrita correcta y con sentido de lengua: propiedad, claridad, orden y medida, usando los términos de Quintiliano” (p. 117).

Vemos que estos conceptos pragmáticos de la retórica que implican una cierta separación entre lenguaje y pensamiento aparecen en ocasión del concepto de corrección, que atraviesa muchas de las discusiones de las que aquí tomamos nota. Mieres (1964 | DOC 14) también relaciona esas ideas pragmáticas que podríamos ver en la eficacia del uso de la lengua cuando afirma que “la corrección y eficacia constituyen objetivos importantes de nuestras prácticas elocutivas” (p. 95).

El tema que aquí nos ocupa es tratado también por otros autores, pero ya sin tratarse de atribuciones hechas sobre el sujeto, o más bien, dentro de las atribuciones de tipo pedagógico, como algunas de las que ya indirectamente terminaron apareciendo en los fragmentos citados.

En medio de ello, queda siempre espacio para alguna derivación sobre lenguaje-pensamiento que recaiga como atribución al sujeto, pero los limitados pasajes y las limitadas alusiones a este tema no nos permiten extender más esa interpretación.

d) Atribuciones epistémicas

En la difícil (y necesaria) distinción entre las cuestiones psicológicas, las del pensamiento y las epistémicas, hallamos en nuestros textos pasajes que podemos asignar a esta última categoría.

Una postulación clásica sobre el estudio de la gramática la coloca entre las disciplinas que se ocupan del estudio del razonamiento y del espíritu humano, por su fuerte relación con la lógica. En esta línea, Piccardo (1956 | DOC 9) defiende el estudio de la gramática (en su sentido tradicional) como disciplina formativa en tanto que “conduce gradualmente a conocer la actividad del espíritu, pues no se deben olvidar nunca las relaciones entre la expresión y el pensamiento” (p. 96).

Solari (1958 | DOC 11), puesto del lado de la preceptiva didáctica, también menciona que “se ha de tratar de que sea absoluta la interacción entre el conocer y la expresión” (p. 7), con lo que marca un camino común para el lenguaje y el conocimiento del mundo que puede tener un lado epistémico, aunque su desarrollo en este escrito es tocante con lo psicológico: “el lenguaje es un instrumento que el sujeto debe adquirir y con el cual se han de tornar accesibles a

su conciencia todas las otras disciplinas del conocimiento” (p. 5). Del mismo tenor, es la indicación de Mieres (1964 | DOC 14) sobre que “el aprendizaje de cualquier disciplina se hace casi imposible cuando se carece de un adecuado manejo del idioma, primer instrumento de reconocimiento y clasificación” (p. 74).

En este sentido, un cierto (tímido y leve) sujeto epistémico es propuesto: el alumno o hablante aparece definido así, tanto como el campo de estudio del lenguaje, puesto en directa relación con el del conocimiento.

e) Atribuciones lingüísticas: como hablante de una lengua

En tanto que relativas al lenguaje, podrían tomarse como lingüísticas la mayoría de las atribuciones listadas en este apartado; sin embargo, nos atenderemos a una noción de *lingüístico* (opuesta a *lenguajero*, como explicáramos en 1.4.) que remite a las relaciones con la dimensión del lenguaje propia de las lenguas capturables, estudiables, sistematizables y nombrables.

Es esa la dimensión en que principalmente hallamos al sujeto hablante en estos textos, lo encontramos circunscrito al ámbito de una *lengua histórica*¹¹⁸ que coincide, por la imprecisión en que está definida, con la correspondencia política que propusimos en el punto *a)* de este apartado.

De este modo, vemos que la determinación política signada por los conceptos de Estado y nación opera también en América (incluso sin que cada estado hispanohablante pueda llamar a su lengua de una manera diferente como sí pudieron hacer los europeos en la misma época) y se traslada directamente a cualquier planteo sobre la enseñanza de la lengua y, en consecuencia, a la postulación del hablante.

Para algunos de nuestros autores no puede afirmarse que los alumnos fuera o antes de la escuela sean efectivamente hablantes de español. En el caso del grupo del IES (Berro García et alii, 1941 | DOC 5) se marca fuertemente la presencia de familias extranjeras a cuyos materiales lingüísticos no se le dispensa ni siquiera el tratamiento de lengua, se ignoran sus variedades y se las trata como

¹¹⁸ Tomando el concepto de E. Coseriu (1981) cuando la considera como líneas continuadas y tradicionales del hablar, provistas de formas orales y escritas e identificadas con nombres reconocibles como *el francés, el inglés, el ruso*, etc.

material de descarte. El “pernicioso influjo” de estos extranjeros “que llegan en interminables olas” (p. 285) y se ven en forma de “aluvión que daña y trastorna la pureza de nuestro hermoso y rico idioma” (p. 284) constituye la realidad lingüística de muchas familias cuya prole estaba llegando a las aulas de la enseñanza secundaria en forma preocupante para este grupo de autores: “el alumnado que invadió las aulas y que procedía de todos los hogares, aun de los más humildes e ignorantes, hizo descender su nivel” (p. 285).

También en Rogé (1927 | DOC 2) el nivel inculto o bajo está puesto en relación con los grupos de inmigrantes, y en sus consideraciones sobre ellos se mezcla lo social, los modelos culturales y las denominaciones sobre las lenguas de las que nos podemos postular como hablantes. Este maestro se reserva el designar como hablante de castellano a cualquier hablante que podemos encontrar a nuestro alrededor. Así, en un ya citado pasaje del texto de Rogé, vemos:

cada uno de nosotros, según el medio social que frecuente, así como también según sean las lecturas de su preferencia, tiene un modo peculiar de hablar el castellano, o mejor dicho, de hablar un idioma más o menos parecido al castellano. En las clases cultas de la sociedad, el lenguaje es más correcto; en las clases menos educadas, se observa mayor número de incorrecciones al hablar, sobre todo, si sus miembros proceden de países que hablan otra lengua, y en las clases bajas, el modo de expresarse es tan incorrecto, que casi no se usan voces puramente castizas (p. 37).

En la misma dirección, Mibelli (1943 | DOC 6) dice: “la mayoría de un pueblo escribe, lee y habla en ‘uruguayo’, prácticamente conviven dos *idiomas* en tal pueblo: *vulgar* y *erudito*, como en Roma, como en España: idioma artístico e idioma... de la mayoría” (p. 24, cursivas del original).

En un planteo diferente, por no colocarse en la disminución de la lengua de los alumnos sino en el valor político que tiene una denominación, Luisa Luisi (1924 | DOC 1) llama *lengua americana* a la *nuestra*, lo que abarca la lengua de los alumnos fuera de la escuela y la modélica propuesta por esa institución.

Esa fusión, *continuum* o confusión entre la forma en que se podría llamar la configuración lingüística previa de los alumnos y el nombre que llevaría la lengua que enseña la escuela es vista en un gran número de documentos.

Tácitamente se asume el hecho de que todos los niños sean hablantes de español o deban serlo, y su fallida inclusión en esa etiqueta será transitoria y será corregida por efecto de la enseñanza escolar.

Muchas veces esta continuidad se expresa omitiendo una denominación precisa para ese estadio previo, sin comprometerse con la etiqueta de “hablante de *x* lengua”. Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8) habla de esos materiales previos en tanto son útiles y puntos de partida para la tarea de enseñanza del maestro: “podemos admitir que el niño de cinco a seis años que llega por primera vez a la escuela, trae junto con sus útiles escolares, el otro formidable instrumento, el lenguaje hablado” (p. 20). Mieres (1964 | DOC 14) plantea la *lengua espontánea o natural* como aquella parte de la *lengua materna* que es “la lengua oral de la mayor parte de los hablantes” (p. 88), una forma imperfecta, irracional, llena de automatismos y con resabios de lo más primitivo del ser humano.

La continuidad entre la lengua previa y la lengua de la escuela podría verse ostensiblemente rota en caso de que pudiera relacionarse con el portugués a la primera y la segunda fuera el español. Sin embargo, este fuerte desafío no es asumido por los autores que se plantean este problema. Balsas (1969 | DOC 15), que escribe en ocasión de la propuesta de enseñanza bilingüe para la frontera, evita directamente el problema, dejando todo en manos de la mejor preparación, mayor compromiso y mejor paga para los maestros que se dedican a la difícil tarea de enseñar lengua en todos los rincones del territorio del Uruguay. Fiorentino (1969 | DOC 16), en cambio, haciendo alusión a la lengua portuguesa, en ningún momento la atribuye a un niño uruguayo sino que la coloca como ruido, interferencia, obstáculo que tienen los niños y los maestros en la frontera, cual si se tratase de una invasión sutil, por volumen y masividad del Brasil como enorme país, con mucha población y gran cantidad de medios de comunicación de masa. El niño uruguayo nunca es *hablante de portugués* en ese texto, es tan solo un niño que tiene más dificultades para llegar al español.

Rona (1964 | DOC 13) es más preciso en sus distinciones y, aplicando una teoría explicativa de la relación entre el hablante y la lengua que establece una funcionalidad que opera a través de un repertorio lingüístico, plantea el mismo

continuum en que el alumno recibido por la escuela es hablante de una variedad diatópica y diastráticamente uniforme que, por acción de la escuela, es ampliada hacia formas de otros niveles dentro de la misma lengua:

cuando el niño es sometido al proceso de alfabetización, posee de antemano y en forma intuitiva una estructura lingüística que coincide con uno de los sistemas parciales del diasistema. El objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua, de tal manera que pueda utilizarlo también en forma intuitiva (p. 2).

Sin atribuirle la etiqueta de hablante de español, no propone nada que contradiga esta posibilidad.

f) Atribuciones sociológicas

Muchos de los aspectos político-sociológicos ya fueron abordados en 4.2.2.2., en ocasión del tratamiento de lo político en las relaciones entre grupos sociales. No significa, empero, que los planteos de los diferentes autores que allí recogimos tengan necesarios reflejos sobre las que podríamos llamar *atribuciones sociológicas* colocadas sobre el sujeto.

Algunos documentos nos dejan, aunque no sea más que en forma leve o pasajera, señalamientos de tipo sociológico que elaboran un sujeto definido en esos términos: vemos al alumno de nivel culto o de clase social (culturalmente) alta opuesto al alumno proveniente de clases populares, inmigrantes o bajas principalmente en Rogé (1927 | DOC 2), Berro García et alii (1941 | DOC 5) y Rona (1963 | DOC 13). Rogé (1927 | DOC 2) asigna pertenencias a *clases cultas* (con un plural que le da más vaguedad a sus postulados sociológicos), *clases menos educadas* y *clases bajas* (p. 37). En Berro García et alii (1941 | DOC 5) apenas puede admitirse una proyección sociológica de la descripción de clases o grupos que se exponen, puesto que el texto se limita casi al escándalo y al escozor generado por la presencia en la sociedad de personas vulgares, incultas y extranjeras. En el caso de Rona (1963 | DOC 13), la descripción es más rigurosa, o afín a un punto de vista no meramente social sino sociológico, y permite establecer una correlación entre las variedades lingüísticas habladas y los

objetivos y formas de enseñanza adecuadas: se plantea un niño de nivel culto y un niño de nivel inculto, cuyas relaciones con una visión sociológica pueden ser inferidas.

En los demás textos, puede haber *vulgo*, como en Mibelli (1943 | DOC 6), o puede haber una leve sugerencia de pertenencias u orígenes sociales desventajosos, pero no son profundizados ni alcanzan el estatus de un planteo sociológico. Más bien ese planteo se reduce a lo que tratamos al respecto de la dimensión política hallada en las relaciones entre estratos sociales y la forma en que la escuela puede operar sobre ellas (4.2.2.2. y 4.2.2.3).

g) Atribuciones morales

En algunos documentos nos encontramos con un sujeto que puede respetar, honrar, cultivar, que se coloca como hablante ante la lengua como un objeto del plano sagrado, es el mero mortal que contempla lo sagrado y le rinde el debido respeto. Se trata un respeto del orden del padre, Dios o la Patria, no enfocado ni en su goce estético, ni en su capacidad pragmática de uso de un instrumento, ni en su raciocinio y capacidad de análisis científico. Apenas esbozado se ve este sujeto en el cultor o el *buen hablista* de los textos de Luisa Luisi (1924 | DOC 1) y Eduardo Rogé (1927 | DOC 2) respectivamente; pero donde más claramente se lo ve es en Berro García et alii (1941 | DOC 5) y Fiorentino (1969 | DOC 16). En el caso de Berro García et alii (1941 | DOC 5), los autores muestran una actitud que tiene un tinte pecaminoso en quienes no se toman en serio la lengua y hablan en híbridos nutridos de las lenguas inmigratorias. Para Iris Fiorentino (1969 | DOC 16) está en juego la defensa del valor patriótico de la lengua, en la que está implicada una cuestión también moral.

Una observación general a la mayoría de los documentos nos muestra que ese sujeto al que se le hacen atribuciones morales aparece en un bien obrar (que, para el caso, es el bien hablar) en que se conjuntan varias virtudes morales, intelectuales, psicológicas, biológicas, estéticas, sociales y políticas, sin una neta diferencia. Es un hablante que demuestra las cualidades social, biológica y psicológicamente deseables en su conducta lingüística.

Este enfoque se opone, en general, al marcadamente pedagogizado, en el sentido en que este último exime al alumno de un comportamiento moral, en tanto está allí aún sin formar, no se le puede exigir aún el ajuste a los preceptos de ese tipo pues está para ser formado.

h) Atribuciones como elementos de la relación pedagógica: alumno y maestro/profesor

Para tratar este punto, dividiremos la consideración del sujeto-alumno y del sujeto-maestro. Muchas de las atribuciones como alumno están tratadas en varios de los espacios de análisis de este capítulo, por lo que nos limitaremos a concentrar sintéticamente esos elementos hallados.

A lo largo de los documentos, el alumno no es planteado como quien está sometido a un desafío intelectual, sino que es visto principalmente como el sujeto de una acción pedagógica, es decir, una acción destinada a moldearlo moral, lingüística, intelectual o estéticamente. Para lograr esa construcción, debe instaurarse un alumno que resulte deficitario en cualquiera de esos aspectos. Para ilustrar esto, y en cuanto a la cualidad de hablante, se destaca el pasaje que ya citamos supra en que Rogé (1927 | DOC 2) afirma que “la mayor parte de los niños que ingresan en la escuela primaria, traen de sus hogares un lenguaje defectuoso” (p. 37).

En cuanto al maestro o profesor, se pondrán sobre él las cargas y responsabilidades de conducir la tarea pedagógica que, como tal, es atenta, directiva y requiere la adaptación del docente al alumno que tiene ante sí. En ese sentido, J. Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4) nos dice: “el *desencuentro* entre el profesor y el alumno no es otra cosa que la incomprensión del primero con respecto al segundo” (p. 46, cursivas del autor).

El docente es ejemplo e intérprete, según nos muestran Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), “el profesor tiene que ser indudablemente, el representante de la forma espiritual más acabada, en la hermenéutica de la adolescencia” (p. 29). Se adecua, por lo tanto, a un adolescente que solo se dedica

a crecer, en un proceso que requerirá el mayor de los respetos y no podrá estar minado de obstáculos debidos a las pretensiones de los adultos:

el adolescente tendrá a su favor más derechos que obligaciones. Es decir: que solamente se les reconocerá derechos. También hay que darles una serie de garantías. Les respetaremos hondamente y con altura de buenos profesores su personalidad, dejándola fluir con naturalidad. A pesar de las exigencias disciplinarias, el adolescente no verá al didacto con ciertas indisposiciones; sino que estudiará y trabajará considerando a sus profesores como amigos mayorcitos a los cuales tratará con cariño y afecto (p. 73).

El docente, reducido a *amigo mayorcito*, sacrificará, tal vez, viejas actitudes y objetivos tanto disciplinarios (de regulación de la conducta a través de la intervención sobre los movimientos corporales) como epistémicos, en tanto estos puedan estar colisionando con la sagrada salud del desarrollo. Esta represión de tendencias profesoriales o magisteriales con miras pedagógicas se ilustra en Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8) cuando se refiere a las formas de realizar la corrección:

debe ser realizada en un plano de gran cordialidad, que evite acritud, desmedro o menor valoración de la obra criticada y a su autor; debe ser hecha con gracia y frescura, con ‘salud moral’, desterrando en absoluto todo engolamiento o terminología eminentemente profesoral, reñida con el entendimiento y la aceptación infantiles (p. 12).

En cuanto a la relación de los docentes con el conocimiento, a lo largo de los documentos, se los presupone ya plenos, sin búsquedas pendientes, con un lugar de saber como hablantes que está en relación con un modelo, el cual representan o deberían representar a la perfección. Esto es cubierto por Rogé (1927 | DOC 2) con el maestro y su ejemplo vivo de *buen hablista*, pero también en los reproches dirigidos a aquellos docentes que no emplean formas consideradas correctas: “he observado muchas veces que, al hablar con sus alumnos, algunos maestros les decían: *andá, corré, decíle a fulano*, etc., etc., sabiendo muy bien que no se debe hablar así” (p. 37, cursivas del original).

Por otro lado, y en otro sentido, Rona (1963 | DOC 13) marca déficit en los maestros, colocado a medio camino entre la falta como hablantes y la que tenían en su formación técnica sobre enfoques científicos del lenguaje:

algunos o muchos maestros de primaria enseñan el lenguaje local culto, pero lo hacen debido a su comprensión individual del problema o, más frecuentemente, porque su insuficiente preparación no les permite enseñar ni siquiera elementos de la lengua académica (p. 5).

Dado el marco de la alta misión de carácter social, cultural y hasta político que los autores atribuyen a los docentes, estos diversos apuntes sobre posibles carencias en los maestros o profesores cargan las tintas sobre su propia responsabilidad, cuestión que se hace explícita en Balsas (1969 | DOC 15), cuando recomienda que “se debe efectuar un examen interior y ver si se lleva consigo la conciencia lingüística sin la cual nadie podrá moverse ni medianamente bien en el campo del cual tratamos” (p. 27).

Por lo tanto, por la forma en que aparece aludido, el sujeto-docente no está primordialmente sometido a la estructuración cumplida por el saber/conocimiento, sino más bien por su misión pedagógica, su prefiguración de un alumno en crecimiento, en desarrollo, que atraviesa distintas etapas de la vida. La contrapartida, el sujeto-alumno, exento de responsabilidades y desafíos, deberá solo estar allí para ser atendido: enseñado, guiado, comprendido y propiciado.

i) Atribuciones de otros órdenes subjetivos

Identificamos una serie de atribuciones que no se pueden asignar a un punto de vista psicológico o colocado sobre la complementariedad entre biológico, social y psicológico. Tampoco son atribuciones donde destaca lo político en una acepción muy directa. No podríamos decir que son modos afectados por lecturas psicoanalíticas o de alguna suerte de análisis del discurso, pero sí son muestras (marginales) de dimensiones posibles de consideración que abren la lectura a ciertos hechos de la subjetividad en su ligazón con el lenguaje y el cuerpo, del mismo modo que algunos atisbos epistémicos que pueden sugerir

distinciones entre un saber de lengua inherente al hablante y un conocimiento de la lengua elaborado en forma más deliberada.

El sujeto que puede llegar a encontrarse en algunos pasajes de nuestros documentos está marcado por ciertas tendencias, inclinaciones o apetencias: se lo ve movido por intereses y aspiraciones como, por ejemplo, nos dice Mibelli (1943 | DOC 6): “los adolescentes sueñan con todo; y, por sobre todo, sueñan con ser *hombres y mujeres distinguidos*” (p. 19, cursiva del autor).

Olano (1959 | DOC 12) también marca un gesto o movimiento de búsqueda en el sujeto, cuando afirma que “se empeña el joven en intelectualizar su lenguaje” (p. 115), con lo cual parece más bien querer decir que abandona las expresiones más familiares o coloquiales y se adapta más al estilo del discurso público, en el afán de obtener un retorno de autocomplacencia: “[...] no sólo en circunstancias en que la seriedad de un acto, o el hecho de una reunión, o la presencia de adultos, pudiera motivarlo, sino cuando aspira jerarquizarse frente a sus propios compañeros” (p. 115).

Se dejan ver, en los textos, pasajes que inspiran procesos de identificación en que los alumnos toman de sus docentes elementos que luego querrán emular, sin que ello responda a un entrenamiento o una repetición. Así, Rogé (1927 | DOC 2), quien ya había expuesto sus ideas sobre la tendencia a imitar (lo cual, como vimos se puede leer desde la psicología de su tiempo), también esboza la importancia del “ascendiente que [el maestro] sepa adquirir sobre sus alumnos” (p. 36).

Vemos también un nivel de goce estético generado por las muestras de lenguaje (sobre todo artísticas), que está incluido en forma de reflexión bastante clásica en textos como Rogé (1927 | DOC 2), Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), Mibelli (1943 | DOC 6), Sosa (1955 | DOC 8), Rusconi (1956 | DOC 10) y Olano (1959 | DOC 12). Esa alusión con reminiscencias clásicas lleva siempre la impronta pedagógica, por lo que no se constituye un sujeto del goce estético en estos escritos sino que se constituye un sujeto pedagógico que ha de ser educado en las dimensiones estéticas del lenguaje. Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4) ilustra con bastante claridad este enfoque:

a la vez que perseguir, como fin *esencial* en la expresión escrita, una exposición clara y congruente, en síntesis, *correcta*, debe tratarse que los alumnos completen esta corrección con el logro del *buen gusto*, que es un medio y un modo para alcanzar un afinamiento del *sentido estético* (p. 64, destacado del autor).

Allí donde lo estético se desliza hacia al buen gusto, hay también un deslizamiento hacia la moral, que no contempla una dimensión de goce.

Una nota disonante con el universo pedagógico de búsqueda constante de conciliación, armonía y perfección, presente en la mayoría de los textos, la da A. Mibelli (1943 | DOC 6) cuando plantea lo conflictivo o lo angustioso que puede resultar la acción de escribir (aunque esto aparece en un pasaje de discusión sobre la extensión de la educación institucional en la sociedad uruguaya de su época): “conviven con nosotros infinidad de ciudadanos (¡?) que morirán un día sin haber conocido la dicha de leer ni, mucho menos, la angustia dulcísima de escribir” (p. 14, signos intercalados por el mismo autor).

Se pueden ver, asimismo, pasajes que son particulares en tanto incluyen el enfoque psicológico en una particular acepción que era tan corriente en esas épocas. Para mostrar algunas de esas pinceladas, en cuanto a una relación (progresiva, en este caso) con la lengua colocada como saber, Olano (1959 | DOC 12) indica momentos que muestran los procesos y la experimentación de los mismos, adoptando el punto de vista del alumno: “la primera impresión es de dificultad, la segunda, de rigidez, la tercera, de subyugante libertad y, la última, de medida propiedad” (p. 110).

Lo central en lo que respecta al saber, sin embargo, debe ser una búsqueda de cómo está planteado el saber del hablante. Múltiples han sido las ocasiones que hemos tenido para hacer referencia a pasajes en que se alude a este punto. Todos esos pasajes nos dejaban clara la intención de invocar ese saber en función de su interés pedagógico y didáctico: el saber del hablante es imperfecto, insuficiente, intuitivo, proviene de una inserción social que merecería mejoras, a partir de lo cual es posible planificar una acción de enseñanza que contrarreste los aspectos no

deseados e insufla esa lengua de virtudes morales, intelectuales y estéticas válidas por sí mismas o por la garantía de progreso social que significan.

Hay, empero, entre esos adjetivos usados en el párrafo anterior para la lengua, uno que es más afín a la búsqueda que podemos propiciar en este apartado: el saber *intuitivo*. No entramos, sin embargo, en el mérito de la *intuición* (o *lo intuitivo*) y las formas en que se puede oponer o asimilar a otros términos como *inconsciente*, *saber*, *conocimiento* o *consciencia*, *lo explicitable*, *lo tácito*, *lo implícito*, etc. Encontramos, tal vez, un par de casos en que se subraya la posibilidad de un saber que no responde a una construcción de conocimiento, a una enseñanza, que no se puede plasmar en una descripción: Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8) resalta el saber auténtico del niño (*su expresión*), que se opone a la mera imitación, cuando “en las redacciones, antes que usar su vocabulario, cuyas voces se empiezan a complejizar, prefiere las hechas que oye y que le suena ‘lindo’, o ‘mejor’, o ‘bien’, antes que las propias suyas” (p. 21); Rona (1963 | DOC 13), por su parte, también auspicia un manejo intuitivo de la lengua objeto de enseñanza por parte del alumno:

cuando el niño es sometido al proceso de alfabetización, posee de antemano y en forma intuitiva una estructura lingüística que coincide con uno de los sistemas parciales del diastema. El objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua, de tal manera que pueda utilizarlo también en forma intuitiva (p. 2).

Piccardo (1956 | DOC 9), en su discusión sobre la importancia de lo que llama gramática (en diversas acepciones simultáneas), asocia el saber de lengua con un saber que responde a la norma, pero a la vez lo asigna a un nivel no explicitado, no consciente: “se puede hablar y escribir correctamente sin conocer para nada la gramática. Lo que no significa, claro está, que no se aplique inconscientemente” (p. 93).

Sin embargo, por más que busquemos denodadamente y entre líneas, siempre nos quedamos con la sensación de que no existen verdaderos tratamientos de la cuestión del saber de lengua colocado en el hablante, sino que cada alusión a ese saber lo identifica con un ideal de corrección cuyo modelo es potencialmente

descriptible y, por ende, representable en forma de conocimiento (equiparable a la gramática o a la lingüística).

Finalmente, podemos señalar que en Rogé (1927 | DOC 2), Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3), Mibelli (1943 | DOC 6), Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7) y Rusconi (1956 | DOC 10) se capta o se incluye una dimensión corporal del lenguaje en que este está relacionado con la voz, el oído y la postura corporal, como aquello que trata la técnica de la declamación. Esto es en ocasión de un trabajo con la oralidad, o de subrayar lo que va más allá de la escritura, frecuente objeto de atención dentro de las clases de lengua. Especialmente interesante es la alusión de Mibelli (1943 | DOC 6) a la relación del lenguaje con el ritmo, en especial, con la gimnasia rítmica (p. 35).

4.2.3.2. Los sujetos

Trataremos de recopilar a continuación las distintas y diversísimas instancias en las que podríamos encontrar un *sujeto* tomado en cuenta en nuestros documentos. Debemos reiterar e insistir en que el sujeto que tiene significado teórico pleno dentro de este trabajo es aquel que se puede remitir al lenguaje y está definido y constituido por él, y entra en las dinámicas del conocimiento/saber. Los demás, podrían deslizarse hacia el *individuo* o la *persona*, enfocados desde diferentes puntos de vista teóricos (como nos encargamos de tratar en 1.4. y en 4.3.). Diremos, entonces, que aquí *sujeto* abarca el ser humano en su instancia individual pero representativa de su configuración como especie o como ser inmerso en la cultura (lo social, el lenguaje).

Uno de los sujetos que hallamos es el *sujeto psicológico*, configurado a partir de una psicología primitiva que reduce el lenguaje a una de las conductas humanas, para las cuales se puede postular normalidad o divergencia en base a un patrón. Se puede plantear, para este sujeto, una relación directa entre enseñanza y aprendizaje.

Emparentado con el primero, entonces, encontramos un *sujeto de aprendizaje*, no muy predominante en los documentos, pero presente sobre todo a la hora de discutir la enseñanza de habilidades conductualmente muy visibles y concretas como las de leer y escribir.

Vemos también un *sujeto del desarrollo*, bastante presente en los documentos, en tanto que se postula una evolución psicológica y física natural y normal, que tiene etapas claramente diferenciadas y en cuyo progreso la acción pedagógica puede intervenir para lograr resultados óptimos.

Conectado con los dos sujetos anteriores, podemos indicar un *sujeto pedagógico*, como alumno a la espera de ser guiado, tanto para el logro de su desarrollo como para la construcción de un sujeto socialmente pleno.

En algunos textos llegamos a apreciar un *sujeto de la moral*, aquel que está investido por toda una línea de conducta acorde con lo que está aprobado socialmente como buen obrar y cuya conducta lingüística es también coherente con esos principios.

En varias ocasiones encontramos un *sujeto de la Patria*, que se debe a una identidad nacional que lo absorbe y lo define.

Es posible ver también un *sujeto pragmático*, definido en los viejos términos de la retórica clásica como aquel que procura retener la atención de su público o, en términos más modernos, un sujeto que a través del lenguaje puede operar sobre la realidad y modificarla, por establecer una conexión comunicativa con sus pares.

Otro enfoque distinto, podríamos llamarlo el del *sujeto de deseo*, que no se conforma con su condición actual y procura modificarla y enriquecerla incorporando nuevos elementos lingüísticos. Aparentemente ligado con este, podríamos ver un *sujeto de identificaciones*, tendiente a encontrar en otros sujetos modelos a seguir.

Podría leerse un *sujeto del cuerpo hablante*, como afectado por las dimensiones de la voz y el oído, así como de la soltura que se puede conseguir en el hablar y en la postura para hacerlo en público. Pero también hay una dimensión corporal en la escritura.

Estos tres últimos sujetos podrían ser reunidos en un sujeto con reminiscencias psicoanalíticas, pero parecía más oportuno consignar esas tres características por separado, siendo que además son restos teóricos hallados en textos diferentes y que solo pueden confluír a partir de una inducción hecha *a posteriori*.

4.2.4. Dimensión didáctica

Esta cuarta dimensión no ha sido la preponderante para guiar nuestra búsqueda, lo que significa que una recopilación de textos en las mismas coordenadas espaciales y temporales que sugieren prácticas de enseñanza podría incluir mucho más que lo aquí seleccionado. No es tampoco esta la dimensión privilegiada para la lectura exegética de cada texto (que se presenta en el Apéndice 2), pero ello no obsta para que podamos listar una serie de elementos relacionados con todas las instancias concretas de enseñanza, donde esta se traduce en acciones, evocadas en virtud de tradiciones que las han asentado y las vuelven fácilmente explicables y comprensibles (sin necesidad de una exhaustiva descripción del modo de ejecución) para quienes están formados en ellas como docentes.

4.2.4.1. Momentos y figuras de enseñanza

Abrimos un espacio para relevar en los textos analizados aquellas figuras didácticas, es decir, modalidades de enseñanza identificables y que, en general, responden a una cierta tradición. Asimismo, indicaremos los momentos o acciones como tareas concretas que se propone el maestro o profesor para cumplir su labor de enseñanza.

Como tópicos relevantes sobre las modalidades o figuras de enseñanza mencionadas en los textos analizados, destacamos *a) la clase de gramática; b) la*

lectura explicada; c) otras modalidades de enseñanza; d) otras propuestas que acompañan la enseñanza de la lengua y e) puntualizaciones acerca de ciertas prácticas. Desarrollaremos estos puntos a continuación.

a) La clase de gramática

Hace referencia a una modalidad clásica de estudio de la lengua, cuyo funcionamiento en los textos se da por conocido y sobrentendido. Si mezclamos una lectura entre líneas con algunas nociones previas, podemos decir que es el estudio deductivo, a partir de reglas y su aplicación en fragmentos de lengua confeccionados *ad hoc*, con alternancia de ejemplos literarios, muchas veces extraídos del Siglo de Oro español.

Esta modalidad tiene ya una mala reputación entre los autores de nuestros textos, es siempre vista como anticuada e ineficaz con miras al aprendizaje, en tanto que se pretendiera como efecto de esa enseñanza un desempeño lingüístico determinado. Mas también se la considera dogmática, contraria al modo científico de abordar el conocimiento y de espaldas a las variedades americanas de español. Esto hace a esta modalidad incompatible con los objetivos de aprendizaje y educativos, es carente de un espíritu científico moderno y del sentido patriótico que la escuela defendía. Luisa Luisi (1924 | DOC 1) alude a aquellos métodos recordando “el conjunto abstruso e inútil de reglas que se hacía aprender de memoria a los desdichados alumnos de otras décadas” (p. 5). También Balsas (1969 | DOC 15) hace memoria de esos métodos para apartarse de ellos: “nada más lejos de nosotros que el aplauso a la endurecida gramática de nuestra época de escolares, verdadera cámara de tortura de la mente infantil” (p. 28). Del mismo modo, tanto Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7) como Piccardo (1956 | DOC 9) marcan la dureza impuesta por aquella disciplina y su enseñanza: “la mayoría de los mortales se quejan y sufren de que la gramática sea petrificada y abstracta, y de que los educandos aprovechan poco de ella” (Da Silva y Guzmán, 1949 | DOC 7, p. 12); “la enseñanza del idioma se desarrolló, en forma exclusiva, alrededor de una gramática cuyas reglas y excepciones era imperdonable desconocer” (Piccardo, 1956 | DOC 9, p. 90).

Celia Mieres (1964 | DOC 14) también se alinea con quienes no encuentran oportunas aquellas tradicionales propuestas, marca el peligro que llega cuando “la gramática se vuelve fórmula memorística, fuente de desinterés o de auto-engaño” pues “la gramática formulista y rutinaria cierra estupendas posibilidades de observación y de reflexión que los jóvenes tienen completamente a su alcance” (p. 72). Rusconi (1956 | DOC 10), en el mismo sentido, señala “la gramática tradicional” como aquella que “aprendía memorísticamente el alumno, y cuyas reglas sin razonamiento ni generalización no le servían para interpretar un pensamiento escrito ni para dar correcta expresión oral y gráfica a los suyos” (pp. 6-7), sus muestras lingüísticas se elaboraban “con material prefabricado, que encajaba admirablemente en casilleros convencionales, contruidos a la medida de la lógica tradicional” (p. 13), mientras “hemos venido percibiendo las causas que determinan la vida del lenguaje y que éste sólo es lógico en mínima parte” (p. 13).

No falta a la cita Floro Olano (1959 | DOC 12), quien defiende el hecho de que se vuelquen más materiales provenientes de la lingüística a la enseñanza, tanto por “su fundamento científico” (p. 115) como por su funcionamiento en el nivel del aula: “tiene la enorme ventaja de amenizar la enseñanza. Mucho de la pesadez que aletargaba la clase, con reglas artificiales memorizadas, desaparece” (p. 115). Y continúa sugiriendo que:

debe desterrarse la norma ‘a priori’. Era usual en la enseñanza dictar una norma y luego forzar la lengua para hacer encajar el ejemplo dentro de ella; se inventaba en esa forma una lengua artificial y lógica. Los ejemplos no pueden servir para probar ninguna afirmación, sino que la observación de la lengua a través del habla (de una página de un individuo determinado) nos llevará a cierto conocimiento lingüístico (p. 117).

La tendencia a denostar y mostrar como vetusta esta tendencia a la modalidad deductiva de esa gramática dogmática es moderada por Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4) dado que, con una visión histórica más panorámica, logra mostrar que la supuesta nueva actitud no se trata de una innovación real ni de una propuesta de algo jamás visto: “es necesario destacar tal lejano origen para contrarrestar esa propaganda que tiende a hacer creer que la enseñanza de la

gramática por el estudio previo del lenguaje es una idea beligerante de los tiempos actuales” (p. 58). Piccardo (1956 | DOC 9) también contribuye, con la posición mostrada en el texto, a elaborar una síntesis entre una etapa de la tradicional clase de gramática y una etapa en que las clases se estructuran en torno a la idea de lengua viva (en la que se mezclarían la lectura de los textos con el comentario gramatical, partiendo siempre de las muestras reales de lengua). Ese movimiento renovador ya es visto en el texto de Piccardo como un momento del que “hoy ya se está de vuelta” (p. 101).

b) La lectura explicada

Esta modalidad pretende tomar la dirección opuesta de la lección de gramática, sobre todo en cuanto propone un recorrido inductivo, con el abordaje de textos literarios auténticos, los cuales son tomados primeramente como piezas artísticas y lingüísticas con todos los aspectos estéticos, estilísticos y léxicos (con un vocabulario que implica una ampliación de referencias culturales generales). En una segunda instancia, a partir de muestras extraídas del mismo texto, se trabaja con elementos gramaticales, para cuyo tratamiento la terminología clásica puede ser utilizada al igual que en la tradicional clase de gramática.

Por lo que indican los textos, tanto implícitamente (los manuales están así estructurados, como el que continúa a Luisi, 1924 | DOC 1), como explícitamente (Mibelli, 1943 | DOC 6; Piccardo, 1956 | DOC 9; entre otros), era recurso didáctico muy manido y estructurante de las lecciones.

c) Otras modalidades de enseñanza

Allí tenemos los llamados *ejercicios de elocución* (mencionados por Mieres, 1964 | DOC 14) que incluirían conversaciones y disertaciones; los más generales *ejercicios de expresión* (que propone Jesualdo Sosa, 1955 | DOC 8); los *ejercicios de declamación* o de trabajo con el nivel de la voz (que nombra Mibelli, 1943 | DOC 6) o la *lectura expresiva* (Abadie y Zarrilli, 1939 | DOC 3). Asimismo, vemos los que llamaríamos ejercicios de intervención en la vida social (mencionados por Mibelli, 1943 | DOC 6; y por Da Silva y Guzmán, 1949 | DOC 7)

que consisten en la participación en la vida administrativa del liceo con tareas reales; y, finalmente, las peculiares propuestas de compilación de errores: lo que Mibelli (1943 | DOC 6) llama *haliéutica del gazapo* y Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7) denominan recopilación de *badomías*.

d) Otras propuestas que acompañan la enseñanza de la lengua

Fuera del papel del profesor en la guía de la clase, hallamos la propuesta hecha por Mibelli (1943 | DOC 6) de elaboración del manual y de una biblioteca de clase (esta última también mencionada por Mieres, 1964 | DOC 14).

Es digno de mención el hecho de que el equipo del Instituto de Estudios Superiores (Berro García et alii, 1941 | DOC 5) resalta que la enseñanza del español en los liceos debe estar acompañada por cursos de latín.

e) Puntualizaciones acerca de ciertas prácticas

Un lugar de las reflexiones didácticas está dedicado a la manera de realizar las correcciones, tanto en las exposiciones orales de los alumnos como en las producciones escritas. Se aplican allí dos preceptos que ya mencionamos en la sección dedicada a las atribuciones psicológicas colocadas sobre el sujeto-alumno: el criterio de no fijación de errores a través de la exhibición de estos en el pizarrón y el criterio de no traumatización de los alumnos a través de una devolución poco cuidada. Acerca de lo primero, Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3) exhortan a que “no se emplee nunca el procedimiento de escribir frases o palabras con errores para que los niños los corrijan: este procedimiento además de inadecuado, es terriblemente pernicioso” (p. 41). Lo mismo dice Rogé (1927 | DOC 2) cuando advierte que “si fuera posible, *los alumnos no deberían ver nunca, jamás, una palabra mal escrita*” (p. 40, destacado del autor) y Mieres (1964 | DOC 14) cuando explica que “sobre la palabra mal escrita se escribirá la correcta, de modo que cubra el error; éste no debe ser visto, para impedir la fijación por la imagen visual; en el margen se escribirá con letras grandes la grafía correcta” (p. 103). Sobre evitar la traumatización, Rusconi (1956 | DOC 10) nos dice que “amilanar a un adolescente por un trabajo malo, puede anularlo literalmente para el resto de su

vida, porque se mata su voluntad y se traba su iniciativa para lo futuro” (p. 10) y Mieres indica que la corrección deberá realizarse “sin llevar el peso de la observación a un grado que inhiba la actuación de los alumnos” (p. 96); “sin personalizar” (p. 103), “sin que se sepa de quién es la expresión malograda que estamos corrigiendo” (p. 104).

Para complementar lo que expusimos en 4.2.2.1., al ocuparnos de la selección de variedades lingüísticas para la enseñanza, podemos consignar pasajes relativos a los puntos en que algunos de nuestros autores proponen que se realicen correcciones sobre las producciones lingüísticas de los alumnos. Se aplica allí un criterio de racionalidad (asociada al logicismo de la sintaxis) siempre cercano a los criterios de edición de la lengua escrita (aun tratándose de la oral). Así, para Rusconi (1956 | DOC 10), pensando en la escritura, el profesor deberá “señalar los aciertos y errores, corregir la mala puntuación, la repetición viciosa de vocablos, las faltas de ortografía, las ambigüedades y las expresiones impropias” (p. 10) y Mieres (1964 | DOC 14), hablando de la oralidad, dirá: “corregimos en la expresión oral los vicios de dicción, las formas vulgares más notorias, las muletillas” (p. 96).

Otro punto que puede resultar interesante es el tratamiento de la figura del diccionario en clase. Sin proponer su uso concreto en la clase, Rogé (1927 | DOC 2) destaca el papel del diccionario en la corrección, tanto para descartar la validez de ciertos vocablos como para proponerlo como acompañante al estudio: “yo mismo he aprendido a escribir correctamente muchas palabras que casi todos escriben y pronuncian mal, con sólo haberme fijado en algunos escritos en que estaban estampadas de otro modo, y acudiendo con ese motivo al diccionario para salir de dudas” (p. 41). Ese lugar incuestionable planteado por Rogé es discutido en otros escritos como los de Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4; planteando la cuestión política de la validez de las variedades americanas) o de Rusconi (1956 | DOC 10; aludiendo más bien a la gramática de la Real Academia). De todos modos, dice Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4) que

el manejo del diccionario nos predispondrá a ir conociendo de día en día más, la propiedad en el uso de cada palabra y la ausencia entre las acepciones de ésta del sentido que damos a ciertos vocablos en el uso corriente (p. 55).

Mibelli (1943 | DOC 6) en su “esbozo de ‘programa surgido de la práctica’” (p. 64) otorga un lugar al uso de los diccionarios etimológicos, con alusiones al alfabeto griego y “la lengua madre del español” (p. 64), un punto afin al encontrado en las propuestas de enseñanza del latín del grupo del IES (Berro García et alii, 1941 | DOC 5). El diccionario representa el peso de la historia y la etimología como fundamento para la escritura actual.

Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), mientras tanto, proponen que el diccionario responda, pero también dicte y sugiera palabras al alumno:

el diccionario no será, solamente para ir a buscar el alumno el valor polisémico de tal o cual voz. Sino con un fin determinado de buscar el vocablo nunca visto ni oído y por el cual el educando cree que no existe para expresar su idea (p. 38).

Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), en cambio, con sus concepciones pedagógicas, mostrando ciertas resistencias al avasallamiento de la cultura que pueda inhibir el desarrollo del alumno, propone la elaboración del “diccionario de cada uno”, que, además de ser “una selección de palabras y expresiones (...) que puedan ir caracterizando un ordenamiento personal del niño, en función de sus preferencias lingüísticas”, es la forma en que “registra objetivamente el crecimiento de su idioma, señala el progresivo enriquecimiento del mismo; compara influencias del lenguaje de unos y otros, sus ambientes, etc.” (p. 17). A través de este recurso, se desembaraza del peso de las grandes fuerzas políticas reguladoras de la lengua y establece una relación pedagógica e íntima donde la lengua, el alumno, el maestro y el entorno social viven cual si se estuviesen refundando a través de la escuela:

en un capítulo de este Diccionario, pueden figurar algunas expresiones seleccionadas, si se prefiere, que el niño oye en la casa, en la calle, en lugares públicos, y que pueden ser cultivadas como expresiones de naturaleza propia. Puede, incluso, ser lenguaje no muy correcto gramatical o etimológicamente, pero que sean de extracción popular, de gran vivencia y dinamismo (pp. 17-18).

Rusconi (1956 | DOC 10), a pesar de mostrar pasajes de cierto cuestionamiento al trabajo de la Real Academia Española, deja ver un costado purista cuando expone sus propuestas sobre el lugar del diccionario en la

enseñanza. Puesto en un lugar casi sagrado, invoca un pasaje (no referenciado con precisión) de Julio Casares en que afirma que el diccionario tiene como cometido “guardar indemne el genio de la lengua contra el peligro siempre renovado de la corrupción y el abuso” (p. 14).

4.2.4.2. La enseñanza más allá del maestro o lo que trasciende a la enseñanza

Varios de los textos plantean directa o indirectamente el problema de quién tiene a cargo la enseñanza, problema que suele confundirse con la fuente del aprendizaje para el alumno o, dicho de otra manera, de cuáles son los factores que terminan teniendo preponderancia en la formación lingüística del alumno.

Tanto en Luisa Luisi (1924 | DOC 1) como en Eduardo Rogé (1927 | DOC 2) encontramos que, además de la figura del maestro (destacada por Rogé), el manual mismo enseña, así como los libros y, en última instancia, toda escritura. Según lo que explica Rogé (1927 | DOC 2) toda muestra de lengua escrita es contemporáneamente un mensaje y una demostración de cómo escribir ese mensaje, cual si se colocase un supuesto saber sobre el escritor.

Asimismo, al colocar todo texto escrito, visto en la escuela o no, como fuente de la formación lingüística del alumno, aparece el rol desempeñado por el ambiente social inmediato: la familia, el barrio¹¹⁹. En documentos de la primera época (hasta 1950) se coloca escándalo, resistencia, desprecio o, al menos, reserva y desconfianza, sobre el influjo que ese entorno social podía tener sobre el alumno: en cuanto a la familia, en tanto esta pudiera contar con escasa instrucción y formación en la lengua escrita, y en cuanto al barrio, en la medida en que podía ser el caldo de cultivo para formas de ocio espurias, alejadas del elevado pensamiento y la elevada moral representadas por las instituciones de enseñanza.

La fuerza de estos momentos fuera de la escuela (incluso fuera de la clase de lengua, con la consiguiente desconfianza colocada sobre los profesores de otras

¹¹⁹ No es *barrio* un término usado por nuestros autores (lo más similar que podemos encontrar es el uso de *arrabal*), pero aludimos a la vida en el núcleo cercano e inmediato, que tanta importancia tenía en aquellos días.

asignaturas, en el caso del liceo) está ilustrada en un pasaje elocuente: dice Mibelli (1943 | DOC 6) que hace falta “no olvidar que el alumno soporta (¡y asimila!) veintitrés horas diarias de lenguaje *incorrecto* (...) y cuarenta minutos de *profesor de ‘Idioma’*” (p. 25). Pero también hay una vigilancia instalada en la figura del maestro como quien tiene la conducta modélica que (visión psicológica mediante) podrá ser imitada por sus alumnos incluso en los momentos en que se está fuera de la posición de enseñar. En ese sentido, Rogé (1927 | DOC 2) dice:

he observado muchas veces que, al hablar con sus alumnos, algunos maestros decían: *andá, corré, decíle a fulano*, etc. etc., sabiendo muy bien que no se debe hablar así.

El maestro debe ser, en todo momento, un ejemplo vivo de buen hablante, en la seguridad de que sus alumnos lo imitarán (p. 37, cursivas del original).

Esto equivale a pensar que, al menos en lo que tiene que ver con la lengua, muchas figuras adultas (la del maestro en modo destacado), y muestras de lengua escritas, transmiten algo que llega en alguna forma al alumno dado que se coloca en ellos un supuesto saber.

En una dirección contraria, los documentos generados en el contexto del problema de la alfabetización en la frontera (Balsas, 1969 | DOC 15 y Fiorentino, 1969 | DOC 16) destacan la importancia de la figura del maestro. Interpretamos que se encuentra allí una apelación de valor político, dado que, como vimos *supra*, el tema de la posibilidad de que el portugués ingresara en las escuelas uruguayas como lengua principal, al menos en una etapa, fue inmediatamente politizado y, por lo tanto, pasado a la dimensión de las personas y de los núcleos de poder que estas pudieran generar en la dirección de que el proyecto en cuestión tuviese o no andamio.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y COMENTARIOS FINALES

En este último capítulo, trataremos de concentrar aspectos provenientes del análisis de los documentos como resultados teóricos que entendamos interesantes.

Dejaremos, en primer lugar, una discusión (5.1.) sobre dos grandes líneas que, según lo que por ahora percibimos, el análisis realizado nos entrega: lo que alimenta una historia de las ideas lingüísticas en el Uruguay (5.1.1.) y lo que contribuye más estrictamente con las dimensiones lenguajeras de la enseñanza, en tanto se plantean las relaciones entre lenguaje, lenguas, enseñanza, sujeto-hablante, saber y conocimiento (5.1.2.). Por otro lado, entregaremos reflexiones más libres a modo de comentario o arqueo final (5.2.).

De esta manera, haremos un primer asiento en escritura de problemas teóricos que merecen mucho más tratamiento.

5.1. Discusión

Destinaremos este espacio a discutir teóricamente algunos de los hallazgos provenientes de los textos, ciñéndonos a los objetivos expresados en el Capítulo 1, es decir, los de comprender las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en el Uruguay entre 1920 y 1970 dentro de la escena académica uruguaya. La exposición de lo hallado se dará en dos vertientes: por un lado, la de las configuraciones discursivas que conforman la historia de las ideas lingüísticas en lo que respecta a las lenguas en Uruguay y la enseñanza de la primera lengua y, por otro lado, a la vertiente de lectura dentro de las dimensiones lenguajeras de la enseñanza.

5.1.1. En dirección a una historia de las ideas lingüísticas

El primer sector de nuestra discusión estará destinado a detallar las diferentes tradiciones, ideologías o mentalidades presentes en el Uruguay del período 1920-1970 que tocan la temática de los documentos analizados. Estas conformaciones serán denominadas con el mejor nombre de *configuraciones discursivas*. Reconoceremos varias de esas configuraciones, como formas de funcionar discursivamente que generan conocimiento de la lengua y su enseñanza, y por lo tanto el texto de ese conocimiento. Trataremos de lograr que, como tales, las configuraciones discursivas que enumeraremos se distingan de un listado de grupos entendidos corporativa o sociológicamente como comunidades de estudiosos, lo cual significa que intentaremos abstraerlo del nivel de las personas concretas. Esto no quitará que podamos ejemplificar con textos o figuras que puedan ser representativas de cada una de las configuraciones.

El hecho de que nos refiramos al Uruguay de entre 1920 y 1970 no implica que busquemos establecer que estas configuraciones sean autóctonas, antes bien admitiremos las afectaciones del exterior, los movimientos intelectuales del mundo hispánico y del europeo, incluso materializado en la presencia de muchos estudiosos de origen extranjero¹²⁰.

a) Configuración discursiva de lo filológico

Tiene una presencia muy difusa en el Uruguay y resulta una continuidad de la filología hispánica, es decir, aquellos estudios que se plantean la observación pormenorizada de textos clásicos. *Filología* fue el nombre que recibió el estudio del lenguaje en el Instituto de Estudios Superiores (y su revista, el *Boletín de Filología*), uno de los primeros espacios institucionales dedicados a esta temática (cuya historia repasamos en 3.6.1.1.), lo cual permitía reunir los intereses

¹²⁰ Si hacemos un repaso cuantitativo, sobre las 41 personas nombradas en el Apéndice 3, se cuentan 3 italianos (septentrionales), 3 españoles (dos gallegos y un andaluz), un mexicano, una argentina, un rumano-moldavo y un eslovaco-húngaro, además de que se tiene información sobre la ascendencia directa de extranjeros de varios de los uruguayos.

gramaticales con los literarios y mantener los nexos con las prácticas españolas al respecto.

Esta configuración discursiva se fue diluyendo hacia la década de 1950 (aunque seguramente podrían hallarse sus persistencias aun en la actualidad) para nutrir otras: principalmente la del profesorado de Idioma Español (probablemente también la del profesorado de Literatura, que no incluimos aquí), aunque también la de los lingüistas pudo verse afectada por esta presencia previa.

Algunas figuras ya mencionadas en esta tesis pueden ser recordadas a este respecto: Sixto Perea y Alonso, Adolfo Berro García o Luis Juan Piccardo.

b) Configuración discursiva del peculiarismo lingüístico y cultural

Se trata de una configuración discursiva que se ve materializada en los estudios llamados costumbristas, folklóricos, en Uruguay realizados por aficionados a temas antropológicos y lingüísticos. Pretenden marcar las particularidades locales, contrastando con el reconocimiento dado al gran discurso de la filología hispánica (que demostraba el peso cultural de lo europeo), de modo de ir conformando un discurso sobre la lengua y la cultura locales. En lo lingüístico, esto se desarrolla principalmente en el estudio del léxico y del elemento indígena superviviente.

Figuras nombradas a lo largo de esta investigación pueden ser ilustrativas, en tanto realizaron trabajos de este tipo: José Henriques Figueira, los primeros lexicógrafos Daniel Granada, Washington Pedro y Sergio Washington Bermúdez (antes de 1920), pero también, más adelante, Adolfo Berro García.

c) Configuración discursiva del magisterio

Esta configuración discursiva, aunque abreva de sus antecedentes magisteriales, se reconoce a partir de la expansión de la escuela pública a un alcance nacional universal, a fines del siglo XIX, como consecuencia de la plena aplicación de la reforma varelana. Como tratamos de ilustrar en el Capítulo 3 (especialmente en 3.3. y 3.6.1.2.), las características que encontramos en nuestro período de 1920-1970 se consolidan con el ingreso de las ideas de la Escuela

Nueva y de la psicología aplicada a la pedagogía, entre fines del siglo XIX y principios del XX.

Dentro de nuestro análisis, los textos que particularmente ilustran el estado de cosas en esta configuración son: Luisi (1924 | DOC 1), Rogé (1927 | DOC 2), Abadie y Zarrilli (1939 | DOC 3), Sosa (1955 | DOC 8), Solari (1958 | DOC 11), Balsas (1969 | DOC 15), Fiorentino (1969 | DOC 16), e incluso (aunque parece remitirse a la enseñanza secundaria¹²¹) Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7).

Acabamos de reafirmar que la presencia de la psicología en esta configuración es determinante, así como la orientación pedagógica marcada por las influencias escolanovistas. El reflejo de estos enfoques sobre la lengua como objeto de enseñanza merece una consideración cuidadosa, en tanto podemos ver un primer ingreso de la *psicología experimental* (cuyas influencias admiten Rogé, 1927 | DOC 2; y Abadie y Zarrilli, 1939 | DOC 3) que no desafía crucialmente el objeto de enseñanza ni el lugar del alumno como hablante como se venía concibiendo. Era esta una psicología aplicada a la enseñanza o, más bien, orientada a explicar el aprendizaje como efecto de la enseñanza con bases psicológicas (entendidas en términos de la psicología positivista de fines del siglo XIX). Al no cuestionarse el objeto de enseñanza, se observa, entonces, la pervivencia de una idea de pureza de la lengua, de español o castellano *verdadero* o *auténtico* solo hablado por ciertos sectores de la sociedad. Se trata, seguramente, de la continuidad de la visión de la lengua que se tenía en el siglo XIX en la enseñanza primaria.

En ese marco, Luisi (1924 | DOC 1, p. 5) habla de “esta hora de desorganización y corrupción de la hermosa lengua materna” y Rogé (1927 | DOC 2, p. 37) explica que “cada uno de nosotros [...] tiene un modo peculiar de hablar el castellano, o mejor dicho, de hablar un idioma más o menos parecido al castellano”. Esto se podía resumir, en ese texto de Rogé, incluso, con una lista de

¹²¹ Por el discurso allí sostenido (cuya exégesis completa realizamos en Apéndice 2), lo que se refleja en los perfiles y las formaciones de sus autores (por lo poco que sabemos, eran maestros volcados a la enseñanza de la materia Idioma Español de enseñanza secundaria), se puede incluir este opúsculo como representante también de la configuración discursiva del magisterio en sus transferencias pedagógicas hacia la configuración del profesorado de Idioma Español.

se dice – no se dice, donde se prescriben ciertos usos lingüísticos (sobre todo los extranjerismos) y se promueven otros más *castizos*. La lengua es allí un objeto de conocimiento bien identificable, delimitado por la escritura:

yo mismo he aprendido a escribir correctamente muchas palabras que casi todos escriben y pronuncian mal, con sólo haberme fijado en algunos escritos en que estaban estampadas de otro modo, y acudiendo con ese motivo al diccionario para salir de dudas (Rogé, 1927 | DOC 2, p. 41).

Luego de este primer momento que marcamos en los textos de 1924, 1927 y 1939, podemos observar la entrada de la pedagogía (escolanovista) psicologizada, centrada en el alumno. Se crea allí una tensión, pues el centro no debía ser ya aquel objeto de conocimiento tan fijo, la lengua pura, y se debía incluir al alumno como hablante. De ahí que Sosa (1955 | DOC 8, p. 20) nos diga que el lenguaje hablado es un útil más, un “formidable instrumento” que el niño trae al ingresar a la escuela.

La enseñanza y el conocimiento (por más delirante que sea, como en el enfoque purista) quedan en una incómoda posición por efecto del centramiento en el niño, en su aprendizaje y por la preocupación en la intervención sobre él. El objeto pasa a ser el niño, ya no el conocimiento. De este modo, esta configuración discursiva se expone al riesgo de no colocar nada en el lugar donde antes había un objeto bien preciso.

Para sobrevivir como configuración discursiva asociada a la institución escolar, esta omisión a la hora de imponer el rigor del conocimiento debe estar matizada con persistencias del modelo anterior: se apela aún a la lengua correcta, la lengua española, el diccionario o la ortografía.

La actitud abierta y conciliadora, entre la lengua materna del niño y la lengua que la escuela siente el deber de enseñar, tiene un punto de cese, sin embargo, cuando no se puede representar la materialidad de esa lengua materna como perteneciente al español o a una lengua inmigratoria renunciada¹²². Irrumpe

¹²² Con esto entendemos que las lenguas que aportaban los inmigrantes en nuestro país eran rápidamente cedidas, como demuestran las investigaciones que retratan la supervivencia de esas variedades con el correr de las generaciones. Un excelente ejemplo de esto que aquí llamamos *renuncia* se puede ver en el estudio de Barrios (2008).

allí el portugués, lengua presente en el Uruguay en una forma no captada por la estandarización, cuyos materiales constituyen (y tal vez mucho más durante el período del que nos ocupamos) las lenguas maternas de una porción importantísima de los niños de los Departamentos de Rivera y algunas zonas de Artigas, Tacuarembó y Cerro Largo.

La configuración discursiva que estamos desarrollando aquí, por su misma definición ligada a la misión nacional de la escuela pública, es resistente al reconocimiento de estas lenguas maternas, y pudo mantener silencio al respecto de este problema hasta que no se propuso un proyecto que tomara esas lenguas maternas como base para un trabajo de alfabetización. Al definir una primera etapa en lengua portuguesa para lograr esos fines inclusivos, la preocupación, el escándalo, e incluso la descalificación del proyecto y de las personas que lo sostuvieron, no tardaron en surgir (como ilustramos en Fustes, 2015). Dentro del conjunto de documentos de esta tesis tenemos el ejemplo de Fiorentino (1969 | DOC 16), para quien la lengua es una obra “que no podemos entregar, que no debemos enajenar, ya que con ella entregamos nuestra experiencia histórico-social, nuestra tradición, nuestro pasado, nuestro destino” (p. 18). Nada que mereciera no ser llamado español (en su variedad uruguaya, a efectos de la escuela, como lengua nacional única) podía tener lugar en la escuela pública uruguaya.

La reacción y la resistencia mostradas en 1967-1968 ante la posibilidad del portugués en la escuela pública uruguaya dejaron ver los pilares mismos de esta configuración discursiva y sus aspectos irrenunciables, a pesar de algunos propósitos enunciados en el marco pedagógico escolanovista. Se pueden captar así las persistencias entre la primera etapa que retratamos y los momentos sucesivos.

d) Configuración discursiva del profesorado de Idioma Español

Esta configuración se desarrolla en un espacio curricular propio de la enseñanza secundaria uruguaya: los cursos de Idioma Español¹²³.

¹²³ Cuya historia en el currículum de la enseñanza media del Uruguay no detallaremos aquí (remitimos a la lectura de Delio, 2012).

Dentro de los documentos que leímos en esta tesis, destacamos a Pereira Rodríguez (1940 | DOC 4), Berro García et alii (1941 | DOC 5), Mibelli (1943 | DOC 6), Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7), Piccardo (1956 | DOC 9), Rusconi (1956 | DOC 10), Olano (1959 | DOC 12) y Mieres (1964 | DOC 14) como directos representantes de este ámbito y podemos ver en ellos cómo esa configuración discursiva mantiene, a pesar de sus contrastes y diferencias, elementos constantes y persistencias.

A partir de lo que pudimos recoger en nuestros textos, podemos ver que esa configuración discursiva es fiel a una concepción de lengua española que trasciende lo local y que es prescindente de la dimensión nacional de la lengua. De este modo, no traiciona en modo crucial a la vieja gramática, en cuanto reconoce la importancia de la prescripción o modelo que esta presenta, así como su misión de estudiar, a través de la lengua, el lenguaje y los fundamentos del pensamiento mismo que en él estarían reflejados.

La apelación a los valores universales aparece constante, también la necesidad de un modelo de corrección, aunque no hay fuertes consensos acerca de ese modelo. Lo español europeo parece tener su peso, pero las particularidades lingüísticas americanas y locales no están excluidas, en la medida en que no atenten contra los principios fundamentales de la lógica y el sentido estético.

Es constante, asimismo, el recurso a algún tipo de conocimiento de la lengua proveniente de un corpus externo: la gramática o la lingüística. A la altura de los documentos que leímos, la gramática como nombre dado al conocimiento del lenguaje aparece muy desdibujada pero todavía vigente: Piccardo (1956 | DOC 9) es un ejemplo de la polivalencia del término *gramática* y también de la centralidad que aún tenía en la configuración discursiva que estamos tratando aquí. La lingüística iba teniendo aparición en nuestros textos, primero como meramente mencionada (Mibelli (1943 | DOC 6) es el primero en reconocer un lugar para “la lingüística como ciencia” (p. 64) en su programa de enseñanza) y, más tarde, como una pléyade de conceptos nuevos que irrumpían en la escena de la enseñanza de la lengua (como claramente se ven en Olano, 1959 | DOC 12) sin saberse muy bien aún qué cambios podían generar.

Otro elemento presente en esta configuración, dentro del período que pudimos captar, es el enfoque pedagógico y la manera en que está presente. El término *adolescente* para referirse al alumno aparece en casi todos los textos (con excepción de Piccardo (1956 | DOC 9), que prefiere *el joven*), cargado de centralidad pedagógica: se busca un cambio desde la tradicional actitud profesoral distante hacia la contemplación del alumno como individuo en formación. Para prefigurarse ese alumno adolescente, se debía recurrir a las descripciones de la psicología de ese tiempo.

e) Configuración discursiva de la lingüística

Esta configuración discursiva está definida por la captura del lenguaje y las lenguas como objeto de estudio coherente con la orientación de la ciencia moderna. Esto equivale a decir que defiende el cuidado de la empiria, la equiparación de los objetos de estudio (todas las lenguas, sin importar su prestigio, son dignas de ser estudiadas científicamente¹²⁴) y la eliminación de elementos valorativos sobre ellos.

Tiene sus primeros testimonios de presencia en Uruguay¹²⁵ con la discusión de las lenguas indígenas entablada por Benigno Ferrario desde 1911 en base a una formación obtenida en Europa, es decir, con afectaciones científicas modernas, dentro de lo que el mismo Ferrario denominaba (por tradición italiana) como *glotología*. Si bien los objetos de estudio que Ferrario prefirió no contaban con muchos interesados entre quienes se sentían atraídos por temas lingüísticos, podemos indicar que esa es la primera vez que hay un funcionamiento dentro de los cánones indicados en la definición de esta configuración discursiva.

La configuración discursiva que llamamos filológica (*a*) tuvo intereses de fundirse y confundirse con esta (como muestra Perea y Alonso, 1936),

¹²⁴ Recuérdese el famoso fragmento del *Cours de Linguistique Générale* que reza: “la matière de la linguistique est constituée d’abord par toutes les manifestations du langage humain, qu’il s’agisse des peuples sauvages ou des nations civilisées, des époques archaïques, classiques ou de décadence, en tenant compte, dans chaque période, non seulement du langage correct et du ‘beau langage’, mais de toutes les formes d’expression” (Saussure, 1916, p. 20).

¹²⁵ Tratamos las cuestiones teóricas e institucionales del desarrollo de la lingüística en el Uruguay en el Capítulo 3, especialmente en 3.5.2.; 3.6.1.1. y 3.6.1.5.

probablemente dado el mayor prestigio que tenían los estudios lingüísticos respecto a los filológicos, que parecían quedarse en el comentario literario culto. Pero la jerarquización de la literatura sobre otras manifestaciones lingüísticas impedía a esos estudios filológicos confundirse con los lingüísticos.

La presencia e influencia del discurso que Ferrario encarnaba fue débil durante 40 años, hasta que en 1951 Eugenio Coseriu funda su línea de estudios lingüísticos en Uruguay y resulta extender una conexión, no como continuidad deliberada con lo que ya había, no con los objetos de estudio ya frecuentados, sino con la *forma mentis* de la lingüística que ya estaba presente en Ferrario. La impronta coseriana, en cambio, instala el estructuralismo en pleno debate, con la revisión de Saussure y sus dicotomías (Coseriu, 1952; 1958). Hacia la década del 60, Rona es continuador, dándole un cariz más sociológico, con influencias anglosajonas norteamericanas.

Tanto el trabajo de Coseriu como el de Rona están insertos en una nueva lingüística hispánica y universal que se quiere desentender de sus antecedentes filológicos y abrazar la ciencia moderna. Sus escritos alcanzan repercusión en América y Europa.

Si nos atenemos al Uruguay, a pesar del paso de las décadas y de los espacios institucionales conquistados, esta configuración discursiva no alcanzaba un carácter autóctono. Los resultados que producía generaban influencias cuyo grado de profundidad entendemos lícito cuestionar¹²⁶. De hecho, no podemos afirmar, dentro del período de 1920-1970 un efecto producido más allá de los límites acotados de sus instituciones, e incluso podemos atestiguar la resistencia a *estos señores extranjeros con sus extrañas ideas* cuando leemos, de la pluma de una maestra, respecto a Eloísa García Etchegoyen y su proyecto de alfabetización bilingüe (claramente una muestra a favor de las afectaciones de la lingüística sobre el campo de la enseñanza), estas palabras:

¹²⁶ Por ejemplo, nos parece una pregunta interesante cuán profundas pudieron ser las marcas dejadas por la enseñanza de Coseriu en la formación de profesores de Idioma Español, aun habiendo participado en el IPA y aun siendo citado por algunos de nuestros profesores de Idioma Español en sus textos.

la autora del proyecto se basa precisamente en la experiencia de un señor extranjero que presidió un grupo de la Facultad de Humanidades, con lo cual también ella se basa en experiencias personales, o sea que tampoco recurre a métodos científicos (Bianqui, 1968, p. 9).

f) Hibridismos aparentes o personas múltiplemente afectadas

Las configuraciones que diferenciamos desde *a)* hasta *e)*, con sus posibles puntos de contacto, resultan, a nuestro modo de ver, bien identificables. Contrasta con esta nitidez que observamos, la presencia de textos analizados en este trabajo y autores que no resultan poder adscribirse plenamente a una de las configuraciones discursivas que expusimos. Esto se debe a que, por trascender el nivel concreto de los grupos o personas, estas configuraciones existen abstractamente como determinaciones ideológicas o teóricas que se manifiestan y hablan por momentos, alternándose, en los distintos textos.

Podemos ver en nuestros textos autores que encarnan ese aparente hibridismo, seguramente por estar menos constreñidos en los espacios institucionales que ocupaban: medraban por lo general en el mundo de la enseñanza secundaria, donde maestros, filólogos, literatos y otros interesados en cuestiones lingüísticas podían postular su candidatura a ganar un cargo por concurso, sin el requisito de una formación específica. Un caso que tenemos dentro de nuestro conjunto de autores es el de Américo Mibelli, que ejercía paralelamente a la de profesor la profesión de actor. También el interior del país generó espacio para estos hibridismos: Carlos Scaffo en Durazno o Floro Olano en Melo, ambos profesores que mantuvieron solo esporádicos contactos con el mundo montevideano, que ofrecía el ambiente propicio para la existencia de todas las configuraciones discursivas que detallamos en esta sección.

5.1.2. En dirección hacia una teoría de la enseñanza

En el Capítulo 1, cuando explicitamos los fundamentos teóricos de nuestra investigación, postulamos una teoría de la enseñanza derivada de una teoría del lenguaje, que a su vez colocaba la cuestión del sujeto, entre saber y conocimiento. Allí afirmamos que lo propio de la enseñanza, y que habilita la formulación de una teoría, es aquello que se asocia a las dificultades inherentes al conocimiento, a la captura y representación del mundo a través del lenguaje.

Algunas preguntas se agregan cuando se piensa en el especial estatuto que pueden tener el mismo lenguaje o las lenguas como algunas de sus manifestaciones más nombrables. Se crea allí la confusión que deriva de que aquello que denominamos (con el término teóricamente relevante de) *lenguaje* parece ser aquello con lo que dicen tratar los textos que seleccionamos para el análisis. Sin embargo, cuando los leemos con más atención, y en nuestra clave teórica, solo llegamos a decir que en los textos se trata aquella manifestación particularmente visible del lenguaje que son las lenguas orales, las cuales tienen, en nuestra cultura (occidental y cristiana) de referencia, una manifestación derivada de ellas (aunque con sus especificidades) que es la lengua escrita. Asimismo, estas lenguas cuentan con sus institucionalidades: nombres dados a cada una, tradición de cada una como objeto de conocimiento, respaldo político de cada una de ellas.

Las lenguas se pueden enseñar y pueden ser delimitadas, pero hay también algo del orden de la lengua que forma parte de su materialidad, de lo real de ellas, que no llega a estar completamente representado: *los sujetos hablan* sin pedirle permiso a las instituciones y sin preguntar qué nombre tiene la lengua que hablan. De ese modo, estamos visualizando las tensiones entre el orden de la lengua materna y el de las lenguas categorizables.

Diríamos que justamente la lengua materna es del orden de lo inefable, aquello que jamás podría transformarse en conocimiento¹²⁷ sino a costo de dejar de ser lengua materna para pasar a ser lengua primera, una lengua etiquetable y contrastable con la lengua nacional, la lengua de instrucción, la lengua extranjera, o cualquier conjunto de lenguas que queramos proponer. Milner (1980) coloca a la lengua materna justamente como la que no se presta a formar parte del conjunto de las lenguas:

¿quién no ve que la clase de las lenguas puede ser inconsistente, puesto que siempre uno de sus elementos es tal que no puede ser planteado sin demostrarse inconmensurable con todos los otros? Esa lengua, usualmente llamada materna, puede siempre ser tomada por un aspecto que le impida hacer número junto con las otras lenguas, agregarse a aquéllas, serles comparada (Milner, 1980, p. 18).

Esa lengua, que olvidaríamos (Pereira de Castro, 2011) cuando entramos a la escuela o, más en general, cuando comenzamos a estar bajo los efectos de la enseñanza de la lengua, persiste e insiste en aparecer.

Hablamos, entonces, de efectos de enseñanza, es decir, las marcas dejadas sobre las condiciones de hablantes de los sujetos por su pasaje a través del conocimiento constituido en base a la lengua, lo cual produjo nuevas formas de relacionarse con su lengua materna y con las variedades lingüísticas que logra delimitar e identificar en su ambiente circundante.

En nuestros documentos, vimos reflejados estos planteos teóricos y los seguimos en dos líneas fundamentales de observación: *a*) la reacción ante el real de lengua, las materialidades lingüísticas puestas a funcionar en el salón de clase, la forma en que se asumen y las acciones que se proponen para el manejo de esos elementos que emergen o irrumpen; y *b*) la forma en que se concibe la elaboración de un objeto de conocimiento como requisito para poder llevar adelante la enseñanza.

¹²⁷ Retomo mi ejemplo de *fuciño* (Fustes, 2007, p. 18), palabra de mi lengua materna (con todo lo de paterna que ella tiene también) que, aun refiriéndose a una parte del cuerpo muy visible como la nariz, se me hace imposible de explicar.

a) La actitud ante lo real de la lengua

Los textos nos permiten leer las manipulaciones y procesos que los autores postulan que la enseñanza realiza con la lengua de los alumnos en términos de *trabajo con una materialidad de lengua, con un real que escapa a ser representado y al cual se superpone un imaginario de lengua*. En tanto la lengua materna se puede colocar en el ingreso mismo del sujeto en el lenguaje, podríamos entender que lo real de lengua se puede extender más allá de la lengua materna y abarcar todos los materiales lingüísticos que pueden aparecer, todo lo que puede ser proferido más allá de poder ser ordenado o categorizado.

Exploremos, en lo siguiente, la posibilidad de que las pretensiones de trabajar con esa materialidad lingüística, de manipularla, sean producto exclusivo de un movimiento pedagógico. Para afirmarlo, nos basamos en que estas acciones, tendientes a representar la lengua materna y modificarla, apuntan a operar cambios sobre el niño en su totalidad, a realizar una intervención sobre él, que tiene como requisito el marco educativo propio del siglo XX.

Sus manifestaciones más llamativas, y que sirven de punto de partida para el trabajo con la lengua materna, son la preocupación, la alarma, el escándalo, en sus distintas acepciones o gradaciones. Podríamos leer ese escándalo como una forma de resistencia, no ya aquella que tiene el sujeto ante el descubrimiento de su propia verdad (como podría ser planteado en términos clínicos en un marco psicoanalítico), sino como la resistencia a una verdad que apela a su propia y primigenia condición animal o salvaje: la incivilización, la barbarie, lo primitivo o lo instintivo. O, lo que es casi lo mismo, lo *vulgar*.

La alarma ante la posible difusión de la corrupción se puede ver en Luisi (1924 | DOC 1) para quien “la enseñanza del idioma castellano, nunca [ha sido] tan necesaria como en esta hora de desorganización y corrupción de la hermosa lengua materna” (p. 5); o en Berro et alii (1941 | DOC 5), que apelan a los términos *deformación, corrupción, enfermedad, muerte* y describen a los estudiantes destacando

[...] las constantes y profundas incorrecciones del habla de que adolecen los alumnos egresados de la enseñanza media, hasta el punto de que su

expresión oral sea generalmente inconexa, espuria y misérrima, y su lenguaje escrito plagado de viciosas construcciones, de vocablos mal empleados y de escasa precisión (p. 283).

La reacción también, además del rechazo intelectual y moral, se ve en un nivel de rechazo físico, cuando Rogé (1927 | DOC 2) afirma que el *buen hablista* siente que las incorrecciones hacen que “su oído se sienta mortificado” (p. 36).

En nuestros autores, esta condición de incompleta captura por la civilización y la cultura se ve manifiesta en la apelación al vulgo y a lo espontáneo o vernacular, principalmente en aquellos que escriben en una predominante posición pedagógica.

La misma posición pedagógica puede dar un resultado que es, al menos en apariencia, distinto, en la versión del siglo XX que se puede llamar escolanovista (con toda la imprecisión que el término conlleva, como expusimos en el Capítulo 3). Al colocarse del lado del niño (en principio un *buen salvaje* rousseauiano) se deposita en él la esperanza de una transformación, y se confía amorosamente en la nobleza de los materiales por él aportados a la escuela, entre los cuales se encuentra la lengua. Aun así, ese *formidable instrumento* (diría Jesualdo Sosa, 1955 | DOC 8) debe ser objeto de un trabajo que lo eleve y lo perfeccione para que pueda transformarse en eficaz elemento de expresión y también en material ordenado, reflexionado, que construya un pensamiento dentro de los cánones de la racionalidad y la ciencia que deriva de ella.

Esta posición, por estar exenta del escandalismo (que siempre recuerda a una moral católica y a un desprecio de clase), parece oponerse radicalmente a la postura reformadora y depuradora del alumno pero mantiene los elementos esenciales del trabajo lingüístico que vemos inherente a toda posición pedagógica.

b) El conocimiento como requisito de la enseñanza

Una vez asumida teóricamente la idea de que aquello que se mantiene en el ámbito de la lengua materna escapa a toda posibilidad de enseñanza, podemos contemplar con mayor tranquilidad las postulaciones de nuestros autores acerca de

la lengua a enseñar, los vericuetos de esta y las piruetas necesarias para llegar a una lengua enseñable.

Para tales fines, al ocupar el lugar del enseñante, algo cómodo puede ser fiarse de la tradición, tomar ese objeto que ya está funcionando en las clases y ponerse a funcionar allí. Pensaríamos: tan solo se trata de enseñar la lengua que se enseñaba cuando uno era alumno. Esto creó particulares conflictos en los autores de nuestros textos, colocados en las primeras décadas del siglo XX: el ingreso de nuevas discursividades, a saber, el afán pedagógico y el prurito de cientificidad (el requisito de validez del conocimiento impartido) fueron haciendo que el objeto debiera ser cuestionado constantemente. Gracias a esas crisis emergieron las palabras y se habla de la enseñanza de la lengua en los documentos que aquí elegimos.

Constatamos en ellos el momento de desactivación de una forma de conocimiento, con su correspondiente enseñanza, visible en el abandono de la enseñanza del latín y del español bajo el mismo modelo gramaticalista deductivo. Ese acontecimiento se dio en los albores del siglo XX, antes del período que consideramos aquí, en ocasión de un significante: *lengua viva*. Ese significante, del cual hay ecos en muchos de nuestros documentos, puede llegar a evocar una noción precisa, pero más bien representa un quiebre con el pasado, una apertura declarada. Se lo puede ver en lo que Luisa Luisi (1924 | DOC 1, p. 5) propone para objeto de enseñanza como: “idioma castellano, es decir, lengua corriente y lengua literaria; modismos; idiosincrasia y gracia del decir; elevación y llaneza, estilo y fuerza expresiva, pureza e idiotismo, calor y vida, absurdo y lógica; es decir, realidad”.

El compromiso con un viejo modelo se rompe, mientras se firma un nuevo contrato: “no desterrar –quimérico fuera– los ‘macanudo’ y los ‘fenómeno, -a’ y los ‘marrones’; antes bien, pararse a historiarlos comparativamente” (Mibelli, 1943 | DOC 6, p. 25). El compromiso que se rompe paulatinamente (probablemente entre 1900 y 1940) es el que ligaba la enseñanza a un cierto modelo de español (como el que aún preconizaba Rogé (1927 | DOC 2) en su texto). No se rompe, sin embargo, el que confiaba en que la enseñanza gramatical, desde sus tiempos más

tradicionales, estaba directamente relacionada con el pensamiento lógico. Así, del mismo Mibelli (1943 | DOC 6, p. 45): “macháquese mucho y a fondo sobre concordancia: el solecismo conspira contra el razonamiento lógico, entre nosotros”.

Abandonado lo muerto y lo dogmático, parecen ser los nuevos protagonistas lo vivo, lo científico y lo lógico. Sin embargo, hay una excusa pedagógica para posponer lo científico en la enseñanza: el alumno escolar no está preparado para realizar las abstracciones necesarias para comprenderlo. Así, Da Silva y Guzmán (1949 | DOC 7, p. 57) afirman:

se empieza a enseñar metodológicamente el lenguaje y hasta que éste no se domine no se puede hablar de elementos gramaticales. Éstos vienen después a su debido tiempo [...]. Hasta los catorce años no debe darse a los niños nociones gramaticales sistemáticas, so pena de la más absoluta ineficacia.

Se debería deducir de esto que, mientras tanto, las reglas seguirán siendo dogmáticas, la ortografía y todo lo lingüístico que se impone al niño, sobre todo a través de la lengua escrita responden a un dogma, a un *porque sí, cuyas razones un día entenderás*.

Un paso pedagógico aparentemente ulterior parece dado por Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8), cuando propone una enseñanza basada en una suerte de ficción, en la que se instala al niño, que consiste en que el conocimiento de la lengua proviene de sí mismo: el “diccionario de cada uno”, que es “una selección de palabras y expresiones [...] que puedan ir caracterizando un ordenamiento personal del niño, en función de sus preferencias lingüísticas” (Sosa, 1955 | DOC 8, p. 17). En ese ordenamiento, en que el alumno “registra objetivamente el crecimiento de su idioma, señala el progresivo enriquecimiento del mismo; compara influencias del lenguaje de unos y otros, sus ambientes, etc.” (p. 17), podemos decir que hay una suerte de autoenseñanza¹²⁸. La figura del maestro parece desvanecerse. Mas

¹²⁸ Debemos llamar la atención acerca de la provisoriedad de la noción de autoenseñanza. El prefijo *auto-* estaría significando *a sí mismo*, lo cual restituiría un valor interactivo a la enseñanza como algo que sucede en direcciones (sobre todo desde el enseñante hacia el enseñado o alumno). Con la *enseñanza a sí mismo* podríamos perder el matiz de la noción de *estar bajo los efectos de la enseñanza*, la cual excluye la necesidad de asignar roles interactivos que, en última instancia, terminan llevando la noción de *enseñanza* a un enfoque pragmático, psicologizado o sociologizado.

sabemos que aquello que puede ordenar el alumno no es cualquier cosa: no podría, por ejemplo, ordenar materiales lingüísticos que estén asociados a otra lengua. Por dada de antemano, esta idea nunca está explicitada, pero se vuelve manifiesta cuando la lengua nacional está puesta en riesgo (como en el episodio de la propuesta de alfabetización bilingüe de 1967-1968¹²⁹).

Vamos visualizando el lugar nulo para el saber del hablante presente en nuestros textos, en la medida en que tratan sobre la enseñanza de la lengua. Vamos visualizando también, por lo tanto, que lo que es del orden de la enseñanza no puede tener trato con el saber (saber en falta, informulable) del hablante.

Algunos autores tratan de hablar de ese saber, de esa lengua materna, como vimos, dándole nombres como *lengua espontánea* (en Mieres, 1964 | DOC 14), pero sin poder decir más sobre él que su carácter erróneo, incompleto, imperfecto y, por ende, listo para ser reformado, depurado, corregido, mejorado, e incluso, sustituido.

Podemos avanzar hacia una suerte de corolario teórico: todo lo que se pueda llamar *enseñanza de la lengua* debe tener como referencia un conocimiento y prescindirá del saber del hablante. Cualquier aparente inclusión de este último será una mera ilusión, y podrá significar, al máximo, una renovación del conocimiento que lo aleje de evidenciarse como total delirio: pensamos en la distancia entre el radical purismo de Rogé y las posibilidades de que, gracias a una descripción dialectológica como la propuesta por Rona, los hablantes efectivamente existentes valiesen un poco más para constituir un conocimiento de la lengua (*ecce* el sueño de la ciencia lingüística).

Asimismo, ligado con el corolario recién esbozado, podemos indicar que pueden existir otras instancias institucionales que no sean de enseñanza de la lengua y que resulten cruciales para que se operen modificaciones en la relación del hablante con distintas variedades de su entorno. Esta observación insiste en la separación entre la enseñanza y ese fantasma de aprendizaje que parecería derivar directamente de ella.

¹²⁹ Recordamos aquí la participación del mismo Sosa en los debates de 1967-1968 sobre la alfabetización bilingüe fronteriza con su texto “Anotaciones sobre idioma y soberanía” (Sosa, 1969).

Por otro lado, puede haber momentos de enseñanza que sean fuera de las circunstancias institucionales: momentos de autoenseñanza (por ejemplo, durante la escritura, buscar una palabra en el diccionario) y momentos en que la enseñanza es impartida por otro hablante, cualquiera que sea, simplemente en tanto postule un conocimiento sobre la lengua: *patas tienen los animales o las mesas, las personas tienen pies*.

Así llegamos a ver con más claridad la distancia entre *enseñanza de la lengua* como aparece planteada en nuestros textos y una *enseñanza de la lengua* cargada de discusión teórica, con los problemas a ella inherentes puestos en evidencia.

5.2. Comentarios

Otorgamos un espacio a comentarios más libres y damos, con eso, la oportunidad de alimentar otro tipo de conclusiones. Insistiremos en los deslindes teóricos e intentaremos anotar las contribuciones que esta investigación podría ofrecer: destacaremos lo que queda para el hablante, para la enseñanza y para el saber/conocimiento.

5.2.1. Aportes y decepciones

Este trabajo ha transitado un período en el contexto uruguayo del que recién en estos tiempos se toma una distancia notable: sus protagonistas ya no están más con vida, y un cierto miedo al olvido nos empuja a buscar representar los acontecimientos y los estados de cosas de aquellos tiempos. Una inquietud cercana a la del historiador nos alimentó para emprender esta investigación, pero ya en el comienzo sabíamos que no estábamos ni en condiciones de cumplir un trabajo historiográfico ni nos dirigíamos hacia un trabajo que colocara hechos, personas, instituciones y otros elementos concretos en el lugar central.

El trabajo parecía también tocar la historia de la enseñanza del español, y es tentador pensar que los documentos analizados puedan contribuir en ese sentido. Sin embargo, pensar que aquí tratamos algo que podemos llamar *español* y algo que podría denominarse *su enseñanza* parece decir las cosas de una manera que proviene del sentido común, del lenguaje corriente o de la doxa. En ese universo, donde nada está cuestionado, existe *el español* y todos los hablantes adocotrados, y muchos lingüistas convencidos de su conveniencia, hablan de él y lo hacen existir. En nuestra actitud científica, nos preguntamos seriamente si la ciencia puede permitirse tomar tales objetos reconociéndoles una existencia tan real como el sol. Esta resistencia inhabilita la admisión de su enseñanza, aunque con una salvedad: la enseñanza del español puede ocurrir aunque el español no exista, en tanto este se conforme como conocimiento, lo que lo postula automáticamente como objeto de enseñanza.

Mucho más problemático es pensar que estamos tratando con el *lenguaje* (como varios autores de nuestros documentos dicen a secas) o la *lengua materna*, términos que pueden traer consigo concepciones variadas que no están reconocidas en el conjunto teórico que hemos analizado: parecen ocasionales e intercambiables las ocurrencias de los diferentes términos.

En este recorrido, en que decimos todo lo que esta investigación no es, también debemos tener en cuenta que la enseñanza de esa primera lengua (término por el que nos hemos inclinado para evitar todos los inconvenientes generados por los demás) es postulada en muchos de nuestros documentos en ocasión de su implementación en el ámbito de la enseñanza primaria o la secundaria del Uruguay. Sabemos que, más que una mera denominación, hay una correspondencia que se empieza a visualizar cuando evocamos las instituciones *escuela* o *liceo*, la moña o la corbata, las figuras del maestro o el profesor, en suma, cuando reconocemos que esa enseñanza se puede plasmar dentro de instituciones que tomaron un fuerte viraje pedagógico durante el siglo XX. No intentamos aquí, empero, dar cuenta de la especial manera en que esa enseñanza se postula en relación con esas instituciones.

Se podría asimismo pensar que esta tesis pretendió escrutar el avance de las investigaciones científicas sobre el lenguaje y la manera en que estas afectaron a la enseñanza de las lenguas. Esta búsqueda de influencias es siempre delicada, en tanto hay distancias inestimables y hay apariencias cuya interpretación es demasiado arriesgada: es muy huidizo poder afirmar que un profesor, que reflexiona sobre la enseñanza de la lengua en tanto que tal, y hace funcionar cierta teoría durante su escritura, ha sido influido por tal o cual teórico (o teoría). No alcanza con una mención o con una cita a un autor, obra o escuela. Si bien consideramos haber acompañado esta cuestión a lo largo de este trabajo, hemos mostrado también las dificultades para crear consistencias donde todo es heterogéneo y los trasposos son múltiples.

Pretendemos haber dejado, a cambio de toda la anterior lista de posibles decepciones, una muestra de ejercicio teórico de análisis, de discernimientos posibles que permitan el aprovechamiento de un material valioso, testimonio de una época pero también trascendente a ella.

En tanto que exploratoria, esta investigación debería dejar más preguntas que respuestas. Solo esperamos haber mostrado un funcionamiento teórico operando sobre restos discursivos que elevamos a la categoría de testimonio.

En los apartados que vienen a continuación recogeremos algunos aspectos de esta investigación, tomándolos en una modalidad diversa a la expuesta en 5.1.

5.2.2. Lo que queda para el saber/conocimiento

En los tiempos que anteceden al período del que nos hemos ocupado (del que tenemos los testimonios del relato histórico y del relato de nuestros propios autores), vemos destacarse, en primer lugar, la escasa importancia dada al saber del hablante, en un marco donde predomina el conocimiento de la lengua plasmado en la gramática tradicional, cuyo corpus son los mejores usos literarios

de la época clásica (para el español, el Siglo de Oro¹³⁰). Este *statu quo* se rompe ante dos situaciones:

- ◆ el cuestionamiento de ese corpus ante el advenimiento de las variedades americanas de español en un contexto posindependentista;
- ◆ el viraje pedagógico que toma la enseñanza, que trae aparejada una actualización derivada del acercamiento al alumno como centro de la acción educativa.

Emergerían allí dos nuevas lenguas que la escuela podría tener interés en adoptar: el *español no peninsular*, americano, nacional, local; y el *habla del niño* con toda su variabilidad. Esta renovación en la lengua a enseñar aparece primeramente en el marco de la escuela primaria: Luisa Luisi (1924 | DOC 1) destaca la importancia de enseñar “*nuestra lengua*, la americana actual, ya diversificada de su lengua madre, y con características propias” (p. 6, destacado de la autora) y Jesualdo Sosa (1955 | DOC 8) indica que “el niño de cinco a seis años que llega por primera vez a la escuela, trae junto con sus útiles escolares, el otro formidable instrumento, el lenguaje hablado” (p. 20).

Sin embargo, este aparente recurso al saber del hablante, de espaldas a un vetusto conocimiento de la lengua elaborado geográfica y cronológicamente muy lejos, demuestra rápidamente un eclipsamiento: solamente ese saber será interesante en tanto pueda proveer materiales susceptibles de una transformación, en una depuración generalmente dirigida hacia el dogma de la corrección. Esta corrección puede sintetizar (según los funcionamientos discursivos en que se lo vea) los ideales morales y patrióticos, o las aspiraciones a la construcción de un individuo racional, acorde con el enfoque moderno que define a la escuela del siglo XX.

Hemos indicado que la opción pedagógica impone la elaboración de un *niño* o un *adolescente* a educar, cuyo fundamento psicológico pone condiciones: podríamos pensar, en primera instancia, en la edad necesaria para lograr abstracciones como obstáculo para plantear una enseñanza de la lengua con

¹³⁰ Período que, en realidad, podría abarcar desde el siglo XVI hasta la segunda mitad del XVII.

orientación científica y despojada de prescripción. Sin embargo, el impedimento para abandonar la preceptiva y abrazar la postura científica es mucho mayor. No hay horizontes para colocar un conocimiento del lenguaje que no genere una prescripción: la función de hacer ingresar al alumno al universo de la lengua escrita hace que se mezcle todo el tiempo lo que es con lo que debe ser. Esto se da en ese tráfico que sucede al tomar materia prima de la oralidad para depurarla, transformarla, castrarla.

El niño escolar (en tanto que *sujeto*) está previamente castrado simbólicamente, en cuanto el lenguaje llegó a él y produjo efectos sobre sus naturales tendencias mucho antes del ingreso a la escuela. La escuela, en ese marco depurativo, produce una nueva castración, esta vez sobre su condición de hablante, una castración imaginaria, que se hace manifiesta y se puede hablar de ella, que lo induce y conecta con un *tú eres uruguayo y, por lo tanto, eres hablante de español*¹³¹. Como tal, la castración provoca una escisión e inhibe, pauta el contacto con el saber de hablante.

La nueva condición de hablante está atravesada por la alfabetización y el ingreso en la lengua escrita. Se ha instaurado un conocimiento que deforma la visión y el abordaje desde otros puntos de vista: se nos dice que hay una consonante /v/ y una /b/ en español, se nos convence también de que hay un fonema /λ/, se nos explica que un verbo expresa una acción y que *pertenecer* es un verbo; se nos dice que, a pesar de las múltiples muestras lingüísticas que vemos y escuchamos, solo hay una forma correcta de decir las cosas.

El lenguaje, la lengua, el idioma, el español, la lengua nacional y la lengua materna son lo mismo, porque el cuestionamiento sobre sus distinciones implicaría la renuncia a la posición institucional misma desde la que nuestros escritores tomaron la palabra. Lo que se habla puede llegar a ser mero accidente, no merece nombre propio sino en cuanto está por fuera. Se nombran, así, solamente a las familias cuyos miembros “proceden de países que hablan *otra lengua*” (Rogé, 1927 | DOC 2, p. 37, destacado nuestro) sin jamás nombrar qué lenguas podían estar presentes; se habla del Brasil y “*su dulce lengua, la*

¹³¹ No puede esperarse otra cosa de la escuela más que ella se dirija al niño en forma tuteante.

portuguesa” (Fiorentino | DOC 16, p. 20, destacado nuestro) sin siquiera hacer sospechar que algo de portugués podía ser también uruguayo.

Los textos ligados a la enseñanza secundaria no demuestran un punto de vista divergente, a pesar de las configuraciones discursivas diferentes de que son efecto. El período que seleccionamos es justamente aquel que muestra el comienzo de la pedagogización de la secundaria, y Celia Mieres (1964 | DOC 14) se transforma (dentro de nuestro conjunto de documentos) en paradigma de esa síntesis entre la tradición gramatical hispánica y el enfoque pedagógico psicologizado aplicado al liceo y sus cursos de Idioma Español. El mayor contraste que podemos hallar entre escuela y liceo es que, una vez que el liceo tiene trato con un niño alfabetizado, se puede prescindir con mayor comodidad de su lengua previa a la escuela y, una vez que la escuela ha inscripto al alumno en la nación, los horizontes se pueden ampliar hacia el conocimiento universal. Por lo tanto, hay lugar allí para un español atópico yacrónico, pero siempre *español*, con todas las cargas ideológicas que le venían adosadas.

5.2.3. Lo que queda para el hablante

Por todo lo que fuimos exponiendo a lo largo de este trabajo, es muy difícil separar la consideración del hablante de la de su saber de lengua, así como deslindarlo de la dimensión política en que está inmerso en tanto tal.

El hablante, en la generalidad de nuestros documentos, solo puede mirarse en el espejo del modelo al que se aspira para él, en el que se lo hace transitar desde su *condición de estar-para-ser-reformado* hasta los modelos de *hablante-Patria* y *hablante-razón*. Esos modelos, elaborados en función de que la enseñanza está pensada en un marco educativo, se pueden explicitar de la siguiente manera:

♦ el *hablante-Patria*: es el hablante que será perfecto en tanto siga los preceptos de la lengua nacional, la cual, a su vez, está validada en cuanto corresponde a la lengua española. Será reprimido todo aquello que no pertenezca al modelo de

prescripciones imperante. Una posible forma alternativa de este *hablante-Patria* puede ser el *hablante-idioma*, cuya patria es la “lengua histórica”;

♦ el *hablante-razón*: es el que será perfecto en tanto supere el primitivismo y abrace las formas lingüísticas más cercanas a la ciencia, a la razón y a las formas elevadas de expresión estética. Será reprimido en tanto no alcance coherencia lógica ni buen gusto, por lo cual siempre tendrá una pincelada estético-moral.

Estas dos tendencias pueden confundirse o mezclarse en cuanto pervive la gramática: esta es a la vez prescripción y descripción (siempre, en el fondo, prescriptiva). La gramática es la razón y la fuerza institucional condensadas y confundidas. Es la razón, en la medida en que dentro del discurso gramatical (desde la tradición clásica) han predominado los elementos de la lógica para explicar la estructura del lenguaje, y es la fuerza institucional, en tanto esa gramática ha tenido el respaldo de las instituciones educativas o de enseñanza validadas política, social u oficialmente.

Tanto *Patria* como *razón* son puntos de referencia hacia los cuales es posible una polarización, una tendencia en dirección a ellos, o en la dirección contraria. La *Patria* es la redención ante un colectivo, la fidelidad, la representación que inviste toda la conformación del sujeto (tautológicamente, en tanto que sujeto-*Patria*). La *razón* es un imperio externo a las tendencias animalescas, instintivas, no lenguajeras. Es una faceta del lenguaje con su fuerza determinante: la razón es un lenguaje y como tal es conformador de un sujeto en términos modernos.

5.2.4. Lo que queda para la enseñanza

A la enseñanza le queda, antes que nada, todo lo que expusimos sobre el saber/conocimiento y el hablante, si nos atenemos al nudo teórico creado entre estos elementos y asumido a lo largo de esta tesis.

Pero podemos insistir con más, en la medida en que la enseñanza se puede preguntar acerca de sus propias decisiones políticas, de la opción que realiza sobre sus propios sometimientos: si elige supeditarse a lo educativo, si elige liberarse de ello y hasta qué punto lo puede lograr, si el hablante y su saber pueden estar convocados en un aula, en una institución estatal, en un Estado moderno. Si su postergación es inevitable, inexorable y cuántos sacrificios comporta esa postergación o esa supresión.

La enseñanza se ciñe y se descñe; remite, por efecto de la homonimia, al recorte teórico por el que nos dejamos capturar aquí, pero insiste en aparecérsenos en forma de maestras con túnica y profesores con libretas en la mano, y en ese fluctuar nos deja preguntas sobre admisiones y omisiones, inercias y crisis.

5.2.5. Documentos escritos en un funcionamiento teórico y con retorno en el autor

Si ponemos como premisa que, antes que nada, el emisor es receptor de su propio mensaje¹³², podemos entender que se pasen por alto, en nuestros documentos, muchas discusiones. Allí vemos débiles y precarias alusiones al estudio científico del lenguaje, a las distintas acepciones de gramática, al estatuto del concepto de corrección.

La discusión termina siendo colocada en la inscripción misma de cada uno de nuestros autores como docentes o estudiosos. Va al momento en que ellos se comprometieron con ese estudio y con la causa de la enseñanza (en general educativa), cuando había un estado de cosas. Es a ese estado, y a pequeñas percepciones sobre cambios en él, que el discurso se dirige: el problema es si hay más o menos gramática, si se trabaja primero con las muestras vivas de lengua o con las reglas, si se sigue a rajatabla un modelo hispánico del siglo de Oro o se adhiere a una lengua americana o local, etc.

¹³² Más lacanianamente sería que “el emisor recibe del receptor su propio mensaje bajo una forma invertida” (Lacan, 1953b, p. 287).

Lejos de lo real del aula, con ciertas distancias de los preceptos programáticos y contralores inspectivos, nuestros autores están *en el discurso*, dentro de él se mueven, acusan recibo, contestan, proponen, rechazan. Los documentos, vistos así, atestiguan un lapso de tiempo mucho mayor que, de delimitarlo, deberíamos colocarlo desde la asunción de su posición docente (que en muchos se da hacia fines del siglo XIX) hasta el final de los efectos de sus acciones, que tal vez no haya cesado aún hoy o esté cesando en estos años que estamos viviendo, si consideramos que aún algunos de sus discípulos formaron a las actuales generaciones.

Si nos pusiésemos estrictos, la proyección tanto hacia el pasado como hacia el futuro, debería ser mucho mayor. Y si nos pusiésemos más estrictos aún, podríamos bien desembarazarnos del pasado y del futuro como representaciones del tiempo y de los sujetos como meras instancias del lenguaje.

Referencias bibliográficas

(Además de las referencias hechas a lo largo del cuerpo de la tesis, están incluidas también aquí las correspondientes a los Apéndices 2 y 3).

Abadie Soriano, R. y H. Zarrilli (1924). *Cervantes. Libro de lenguaje para 4º año*. Montevideo, Imprenta Latina [5ª ed., 1937].

Abadie Soriano, R. y H. Zarrilli (1927). *Optimismo. Cuarto libro de lectura*. Montevideo, Impresora Uruguaya S. A. [1945].

Aínsa Amigues, Fernando (1968). “La narración y el teatro en los años veinte”. *Capítulo Oriental*, N° 19, pp. 289-304.

Alberti, Eugenia B. de; Berro, Mercedes R. de; Mieres, Celia y Élide Miranda (1966). *Diccionario uruguayo documentado*. Montevideo, Academia Nacional de Letras.

Alberti, Eugenia B. de; Berro, Mercedes R. de; Mieres, Celia y Élide Miranda (1971). *Diccionario documentado de voces uruguayas en Amorim, Espínola, Mas de Ayala, Porta*. Montevideo, Universidad de la República.

Allouch, Jean (1984). *Letra por letra. Traducir, transcribir, transliterar*. Buenos Aires, Editorial Edelp.

Alonso, Amado (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid, Espasa Calpe.

Alonso, Amado (1938). *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires, Losada.

Alonso, Amado (1945). “Prólogo a la edición española” en Saussure, Ferdinand de; *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada, pp. 7-30.

Aldrighi, Clara (1996). “Entrevista a Guido Zannier” en *Estudios humanísticos en memoria al Dr. Guido Zannier*. Montevideo, FHCE-UdelaR, pp. 15-26.

Álvarez de Guadalupe, E. y A. Cabrera (1967). *Plan tentativo para la resolución de los problemas de la enseñanza del lenguaje en la zona fronteriza*. Rivera, Centro de Escritura y Lectura de Rivera – Consejo de Enseñanza Primaria.

Álvarez de Guadalupe, E.; Benavides, F.; Cabrera, A.; Cortés de Vitelio, E.; da Silva de Díaz, D. y E. Rodríguez (1968). *Nota dirigida al Señor Director de Enseñanza Primaria Dr. Don Óscar Schiaffarino (30/7/1968)*. Rivera, inédito.

Álvarez López, Pablo (2007). “Informe” en Cámara de Representantes – Comisión de Educación y Cultura. *Maestro Jesualdo Sosa. Se designa con su nombre la Escuela N° 329 del departamento de Montevideo; dependiente del Consejo de Educación Primaria, Administración Nacional de Educación Pública. Carpeta N° 973 de 2007, Repartido N° 562 – Noviembre de 2007*. Montevideo, Poder Legislativo, pp. 3-8.

Amunátegui, Miguel Luis (1882). *Vida de Don Andrés Bello*. Santiago de Chile, Imprenta de Pedro G. Ramírez.

Araújo Villagrán, Horacio (1920). *Los italianos en el Uruguay (diccionario biográfico)*. Buenos Aires, Escardó & Araújo Editores.

Ardao, Arturo (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo, Universidad de la República.

Asencio, Pilar (2004). “La regulación política de los usos lingüísticos en Uruguay: la fundación de la Academia Nacional de Letras”. *Logos*, N° 14, pp. 27-55.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay (1935). *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo, Talleres Gráficos Monteverde.

Badiou, Alain (2009). *Teoría del sujeto*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Bally, Charles (1930). *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Bally, Charles (1941). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires, Losada.

Balsas, Héctor (1969). “El maestro frente a la enseñanza de la lengua”. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N° 5, pp. 25-28.

Baridon Berro, Alina (2011) Adolfo Berro García. *Geni (www.geni.com)*. Accesible en: <http://www.geni.com/people/Adolfo-Berro-Garcia/6000000006199311083> (último acceso: 20/11/2012).

Barrios, Graciela (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo, FHCE.

Barrios, Graciela (2011). “La función política de las academias de la lengua” en *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Asociación de Universidades Grupo Montevideo*. Montevideo, Universidad de la República, pp. 31-36.

Barrios, Graciela (2013). "Language diversity and national unity in the history of Uruguay" en Del Valle, José (ed.) *A Political History of Spanish. The Making of Language*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 197-211.

Behares, Luis E. (2004). "Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía' didáctica", en Behares, Luis E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp. 11-30.

Behares, L. E.; Bordoli, E.; Fernández, A. M. y O. Ros (2004). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo, Psicolibros Waslala.

Behares, Luis E. (2006). "La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativolingüísticas" en G. Barrios y L. E. Behares (orgs.) *Políticas e Identidades lingüísticas en el Cono Sur*, Universidad de la República – AUGM, Montevideo, pp. 43-52.

Behares, Luis E. (2007). "Enseñar en cuerpo y alma". *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, número especial, jun. 2007, pp.1-21.

Behares, Luis E. (2008). "...se nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere? Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín". En: *Voces relegadas del mundo grecolatino. III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos*. Montevideo, Unión Latina – UdelaR, pp. 120-145.

Behares, Luis E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo, Universidad de la República.

Benot, Eduardo (1890). *La arquitectura de las lenguas*. Madrid, Juan Muñoz Sánchez.

Bermúdez, Washington P. y Sergio W. Bermúdez (1916?). *Lenguaje del Río de la Plata*. Buenos Aires, L. J. Rosso.

Berro García, Adolfo (1919). *Gramática razonada*. Montevideo, Monteverde.

Berro García, Adolfo (1929). "El plan de estudios de enseñanza secundaria debe ser diversificado". *Estudio. Publicación de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*, año 1, N° 1: pp. 24-31.

Berro García, Adolfo (1936). "Prontuario de voces del lenguaje campesino uruguayo". *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, 1, pp. 163-197.

Berro García, Adolfo (1937). “Lexicología rochense”. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo V: pp. 43-70.

Berro García, A.; Martínez Vigil, C.; Pérez Petit, V.; Rusconi, A.; Antuña, J. G.; del Rey, J.; Laferrière, E. y J. Pereira Rodríguez (1941). “La enseñanza del Español en los Liceos de la República”. *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo III, núms. 16-17 (setiembre de 1941), pp. 282-287.

Berro García, Adolfo (1947). “Creación de un Centro de Estudios Guaraníes”. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad de la República – Montevideo)*, Año 1, Número II, pp. 161-168.

Berro García, Adolfo (1951). “Formación del Gran Diccionario de la Lengua Española” *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo IV, Nos. 46/47/48, pp. 300-307.

Berro García, Adolfo (1952). *Actividades desarrolladas por el Prof. Adolfo Berro García. Currículum Vitae (1906-1952)*. Montevideo, Monteverde.

Bianqui, Matilde (1968). “Idioma y soberanía”. *Marcha*, Año XXX, N° 1416 (13 de setiembre de 1968), p. 9.

Bini, Alfredo (productor) y Pasolini, Pier Paolo (director) (1965). *Comizi d'amore*. [Película]. Italia, Arco Film.

Blanco, Mercedes Isabel (1990). “El nacionalismo y las actitudes hacia la lengua en Argentina. 1880-1930”. *Anuario de Lingüística Hispánica*, Vol. VI: pp. 65-86.

Blanco y Sánchez, Rufino (1897). *Arte de la lectura*. Madrid, Imprenta de Agustín Aurial.

Blixen, Olaf (1954). *La traducción literaria y sus problemas*. Montevideo, Universidad de la República.

Blixen, Olaf (1955). “La lingüística en el Uruguay: sus objetivos inmediatos”. *Boletín de la Sociedad de Antropología del Uruguay*, Año 1, N° 1, pp. 5-10.

Blixen, Olaf (1958). *Acerca de la supuesta filiación arawak de las lenguas indígenas del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias, Departamento de Lingüística.

Bralich, Jorge (1996). *Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras*. Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.

Bralich, Jorge (2013). *Historia de la educación uruguaya*. [CD, edición del autor].

Cámara de Senadores (1968). “Sesión del 6 de agosto de 1968” en *Diario de sesiones de la Cámara de Senadores. Tomo 49*. Montevideo, Poder Legislativo.

Cancellier, Antonella (2015). “Giovanni Meo Zilio, pionero en los estudios lingüísticos sobre el espacio plural del Río de la Plata”. *Zibaldone, Estudios italianos*, vol. III, issue 1, enero 2015 (nº 5), pp. 18-31.

Carbajal, Carlos (1948). *La penetración luso-brasileña en el Uruguay: ensayo histórico-sociológico*. Montevideo, Talleres Gráficos Prometeo..

Carbonell de Grompone, María A. (1956). “Estudios estadísticos de enseñanza secundaria. Preinvestigación sobre deserción liceal”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, Nº 1, pp. 151-158.

Carmichael, Leonard (dir.) (1957). *Manual de psicología infantil*. Buenos Aires, El Ateneo.

Cassirer, Ernst (1945). *Antropología filosófica*. México, UNAM.

Cassirer, Ernst (1959). *Mito y lenguaje*. Buenos Aires, Galatea – Nueva Visión.

Castro, Américo (1941). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires, Losada.

Chauchard, Paul (1956). *Le langage et la pensée*. París, PUF.

Chavarría, Daniel (2012). *Y el mundo sigue andando. Memorias*. La Habana, Editorial Letras Cubanas.

Claparède, Edouard (1933). *La psicología y la nueva educación*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Coll, Magdalena (2013). “Prácticas lexicográficas del siglo XIX en territorio uruguayo: de la nominación al registro de piezas de museo”. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, V, 2, pp. 115-136.

Congosto Martín, Yolanda y Miguel Ángel Quesada Pacheco (2009). “Los americanismos en los diccionarios académicos (1726-2001): la aportación de Humberto López Morales” en Camacho-Taboada, M. V.; Rodríguez Toro, J. J. y J. Santana Marrero (eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso : homenaje a Humberto López Morales*. Madrid, Iberoamericana, pp. 191-236.

Consejo de Enseñanza Primaria (1938). “Eduardo Rogé”. *Anales de Instrucción Primaria*. Tomo I, Nº 1, Época II, pp. 81-84.

Coseriu, Eugenio (1940). “Limbă și folklor din Basarabia”. *Revista Critică (Iași)*, 14, Nr. 2-3, pp. 159-173.

Coseriu, Eugenio (1952). *Sistema, norma y habla*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Coseriu, Eugenio (1954). *Forma y sustancia en los sonidos del lenguaje*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Coseriu, Eugenio (1955-56). “Determinación y entorno: dos problemas de una lingüística del hablar”. *Romanistisches Jahrbuch*, VII, pp. 29-54.

Coseriu, Eugenio (1958). *Sincronía, diacronía e historia*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Coseriu, Eugenio (1966). “Structure lexicale et enseignement du vocabulaire”, *Actes du premier Colloque International de Linguistique appliquée*, Nancy, pp. 175-252.

Coseriu, Eugenio (1981). “La lengua funcional” en *Lecciones de lingüística general*. Madrid, Gredos, pp. 287-315.

Coseriu, Eugenio (1987). “Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura” en Subdirección general de formación del profesorado: *Innovación en la enseñanza de la lengua y literatura*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 13-32.

Coseriu, Eugenio (1989). “Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas”, *Philologica (Festschrift Antonio Llorente)*, II, Salamanca, pp. 33-37.

Coseriu, Eugenio (1998). “Textos, valores y enseñanza” en M. Casado (ed.), *Lengua, literatura y valores*. Pamplona, Newbook, pp. 61-78.

Coseriu, Eugenio (1999). “Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas”. *Moenia. Revista Lucence de Lingüística & Literatura*, vol. 5, Lingüística, pp. 127-134.

Coseriu, Eugenio (2012). “Diez tesis a propósito de la esencia del lenguaje y del significado”. *Energeia*, IV, pp. 49-52.

da Rosa, Juan Justino (2013). “Historiografía lingüística del Río de la Plata: las lenguas indígenas de la Banda Oriental”. *Boletín de Filología (Universidad de Chile)*, vol. 48, Nº 2, pp. 131-171.

Da Silva y Silvera, A. y M. E. Guzmán de Da Silva (1949). *Poemario metodológico de la lengua española*. Montevideo, Ciudadela.

Da Silva y Silvera, A. y M. E. Guzmán de Da Silva (1950). “Críticas al programa de idioma nacional”. *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XIII, N° 2 (febrero), pp. 3-11.

Da Silva y Silvera, A. y M. E. Guzmán de Da Silva (1958). “Metodología Pedagógica y Educacional del Idioma Español”. *Anales*, Tomo XXI, N° 7 a 9 (julio-setiembre), pp. 20-54.

de Mora, Juan Miguel (1983). “Sanskrit Studies in Latin America”. *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 103, No. 3 (Jul.-Sep., 1983), pp. 615-616.

Delacroix, Henri (1945). *El niño y el lenguaje*. Buenos Aires, El Ateneo.

Delacroix, H.; Cassirer, E.; Jordan, L.; Sechehaye, A.; Doroszewsky, W.; Bühler, K.; Pongs, H.; Meillet, A.; Vendryes, J.; Broendal, V.; Trubetzkoy, N.; Salir, E.; O. Jespersen, O.; Bally, C.; Guillaume, G.; Gregoire, A.; Cohen, M.; Gelb, A. y K. Goldstern (1952). *Psicología del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.

Delio Machado, Luis María (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional. Tomo I*. Montevideo, Ediciones Cruz del Sur.

Delio Machado, Luis María (2012). “La primera enseñanza de la lengua. La tradición hispana en los inicios del Uruguay republicano” en Cánepa Álvarez, Gerardo; González, María José y Cristina Pippolo (comps.). *Español al Sur*. Montevideo, ANEP-CFE, pp. 337-356.

Doce, José María (1881). *Diccionario ortográfico Etimológico Español*. Madrid, Enrique de la Riva.

Eco, Umberto (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino, Einaudi.

Elizaincín, Adolfo (2003). “Testimonios sobre la peculiaridad lingüística fronteriza uruguayo-brasileña” en Moreno Fernández, F.; Samper Padilla, J. A.; Vaquero, M.; Gutiérrez Araus, M. L.; Hernández Alonso, C. y Francisco Gimeno-Menéndez (coords.) *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales, Vol. 2*. Madrid, Arco Libros, pp. 605-610.

Elizaincín, Adolfo (2014). “Prólogo” en Rona, José Pedro. *Dialectología general e hispanoamericana. Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos (volumen 197)*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, pp. VII-XLI.

Ferguson, Charles (1959). “Diglossia”. *Word*, vol. 15, pp. 325-340.

Ferrario, Benigno (1927). “Observaciones sobre indagación lingüística aplicada a los idiomas de la América Meridional”. *Revista de la Sociedad Amigos de la Arqueología*, 7, pp. 181-201.

Ferrario, Benigno (1941). “Não confundamos! Resposta ao Sr. Dr. Jorge Bertolaso Stella, de São Paulo”. *Revista do Instituto do Ceará*, Anno LV, pp. 55-62.

Figarola, Magela (2012). “Las ideas ortográficas en los Anales de Instrucción Primaria” en Cánepa Álvarez, Gerardo; González, María José y Cristina Pippolo (comps.). *Español al Sur*. Montevideo, ANEP-CFE, pp. 377-383.

Figueira, José Henriques (1892a). *Los primitivos habitantes del Uruguay. Ensayo paleontológico*. Montevideo, Imprenta artística Dornaleche y Reyes.

Figueira, José Henriques (1892b). *¿Quieres leer? Libro primero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, José Henriques (1899). *¡Adelante! Libro segundo. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, José Henriques (1900). *Un buen amigo. Libro tercero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, José Henriques (1900). *Trabajo. Libro cuarto. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literaria*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, José Henriques (1902). *Vida. Libro quinto. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literaria*. Montevideo, Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.

Fiorentino, Iris (1969). “¿Español o portugués en nuestra escuela primaria?”. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N° 5, pp. 18-20.

Fustes, Juan Manuel (2005). “Las cuestiones del saber de lengua extranjera” en Behares, L. E. y S. Colombo (comps.) *Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza*. Montevideo, FHCE, pp. 135-138.

Fustes, Juan Manuel (2007a). *La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber. Monografía Seminario “Interacción y didáctica” 2003*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura (Portal EduMec).

Fustes, Juan Manuel (2007b). “Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas” en CPLEP-ANEP-CODICEN. Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo, pp. 414-442 (disponible solo en línea <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion%20publica.pdf> , último acceso 11/4/2016).

Fustes, Juan Manuel (2010). “De Saussure ante los lingüistas del siglo XIX y el problema del sujeto”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 52 (1), pp. 55-64.

Fustes, Juan Manuel (2012). *Primer acercamiento a las ideologías lingüísticas en Adolfo Berro García. Curso “Nacionalismo y purismo lingüísticos en Uruguay: perspectiva histórica y situación actual” (Prof. Graciela Barrios), Maestría en Ciencias Humanas – opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo, inédito.

Fustes, Juan Manuel (2015). “Resistência ao português no/do Uruguai de 1967-69. Como foi recebida a proposta para o ensino básico bilíngüe espanhol/português”, ponencia leída en el *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - 8-11 de outubro de 2015 - Lecce (Itália)*, inédito.

Gadet, Françoise y Michel Pêcheux (1981). *La langue introuvable*. Paris, Maspéro.

Gámez Marín, Francisco (1910). *Gramática razonada del idioma castellano*. Montevideo, El Siglo Ilustrado.

García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa (1967). “Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil. Proyecto presentado por la Consejera Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo ante el Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal Dr. Óscar Schiaffarino, con fecha 11 de agosto de 1967”. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N° 5, 1969, pp. 9-11.

García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa (1968). *Proyecto complementario al planteamiento sobre ‘Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil’*. Repartido N° 817 (30/7/1968). Montevideo, inédito. [Publicado como: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1969). “Proyecto complementario”. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N° 5 (1969), pp. 13-14].

Gesell, Arnold (1940). *The First Five Years of Life. A Guide to the Study of the Preschool Child*. New York / London, Harper & Brothers.

González Poggi, Uruguay (1935). “Los principios del lenguaje”. *Caminos*, Año I, N° 2 (abril de 1935), p. 5.

Granada, Daniel (1889). *Vocabulario rioplatense razonado*. Montevideo, Imprenta Elzeviriana.

Greising, C. y V. Leone (2007). *Colegio Alemán. 150 años de encuentro, 1857-2007*. Montevideo, Deutsche Schule Montevideo.

Grompone, Antonio M. (1956). “El Instituto de Profesores ‘Artigas’”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, N°1, pp. 5-30.

Henry, Paul (1992). *A ferramenta imperfeita. Língua, Sujeito e Discurso*. Campinas, Editora da UniCamp.

Juango, Leandro (2013). *Registro, alcances y posicionamiento: un análisis de la obra de Ricardo Zelarayán*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Kabatek, Johannes (2012). “Entrevista con Olaf Blixen sobre Eugenio Coseriu en Montevideo”. *Energeia*, IV, pp. 53-58.

Koyré, Alexandre (1966). *Études galiléennes*. Paris, Hermann.

Lacan, Jacques (1953a) *Lo simbólico, lo imaginario y lo real. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París, el 8 de Julio de 1953, en ocasión de la primera reunión científica de la recientemente fundada Société Française de Psychanalyse, y posterior discusión. Versión Crítica*. Buenos Aires, edición interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires [2009].

Lacan, Jacques (1953b). “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis” en *Escritos, Tomo 1* (2003). Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 227-310.

Lacan, Jacques (1957). “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en *Escritos, Tomo 1* (2003). Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 473-509.

Lacan, Jacques (1965) “La ciencia y la verdad”, en *Escritos, Tomo 2* (2002). Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 834-856.

Lacan, Jacques (1972-73). *Encore*. Inédito, disponibilizado en línea por Patrick Valas (http://www.valas.fr/IMG/pdf/s20_encore.pdf), último acceso 22/12/2015.

Lacan, Jacques (1974-75). *Seminario 22. R.S.I. (Edición crítica)*. Buenos Aires, edición interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires [1989].

Lacan, Jacques (1983). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954-1955)*. Buenos Aires, Paidós.

Lacan, Jacques (1984). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 3. Las psicosis (1955-1956)*. Buenos Aires, Paidós.

Lázaro Carreter, Fernando (1985). *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Madrid: Editorial Crítica [1949].

Legouvé, Ernest (1864). *Histoire morale des femmes*. Paris, Librairie Académique Didier et Cie.

Legouvé, Ernest (1878). *El arte de la lectura*. Madrid, Imprenta y Estereotipia de El Imparcial.

Lenz, Rodolfo (1912). *¿Para qué estudiamos gramática?* Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.

Leone, V. (2000). "Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario". En: G. Caetano (dir.) *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo, Santillana, pp. 139-216.

Lindquist, Dominga P. (1909). "Estudio del libro de Ernesto Legouvé titulado 'El arte de la lectura'". *El Monitor de la Educación Común*, pp. 666-679.

Lockart, Washington (1968). "El pensamiento y la crítica". *Capítulo Oriental*, N° 22, pp. 337-352.

López, Brenda V. de (1967). *El dialecto fronterizo en obras de autores uruguayos*. Montevideo, Comunidad del Sur.

Ludwig, Ralph (2001). "Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: el purismo en el español. Concepto, desarrollo histórico y significación actual". *Boletín de Filología (Universidad de Chile)*, XXXVIII, pp. 167-196.

Luisi, Luisa (1922). *Ideas sobre la educación*. Montevideo, Maximino García.

Luisi, Luisa (1924). "Prólogo" en Abadie, R. y H. Zarrilli. *Cervantes. Libro de lenguaje*. Montevideo, Imprenta Latina [5ª edición, 1937], pp. 5-7.

Magariños Cervantes, Alejandro (1854). *Estudios históricos políticos y sociales sobre el Río de la Plata*. París, Tipografía de Adolfo Blondeau.

Martínez Vigil, Carlos (1945). “Lingüística americana”. *Revista Nacional*, Año VIII, Nº 86 (febrero de 1945), pp. 191-201.

Mena Segarra, E. y A. L. Palomeque (2011). *Historia de la educación uruguaya. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886*. Montevideo, Ediciones de la Plaza.

Meo Zilio, Giovanni (1957). “Notas de fono- y auto-fonodidáctica italo-hispánica”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*. Nº 2, pp. 3-28.

Meo Zilio, Giovanni y Silvia Mejía (1980) *Diccionario de gestos. España e Hispanoamérica. Volumen 1*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Meo Zilio, Giovanni y Silvia Mejía (1983) *Diccionario de gestos. España e Hispanoamérica. Volumen 2*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Mibelli, Américo (1943). *Lenguaje: palabra, gesto en la enseñanza media uruguaya*. Montevideo, Editorial Independencia.

Mibelli, Américo (1958). *Guía problemática de idioma español: instrucciones para los recién egresados, una ristra de gazapos liceales*. Montevideo, J. H. Nosa.

Mieres, Celia (1964). “Cursos de Idioma Español en los Liceos”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, Nº 9, pp. 70-106.

Milán, Guillermo (2005). *Hombres de palabra. Subjetividad, oralidad, escritura*. Montevideo, Lapzus – UdelAR.

Milner, Jean-Claude (1980). *El amor por la lengua*. México, Nueva Imagen.

Milner, Jean-Claude (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires, Manantial [1989].

Milner, Jean-Claude (2013). *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*. Olivos (Argentina), Grama Ediciones.

Mones, Álvaro (2011). *Bio-bibliografía de Olaf Blixen*. Montevideo, Museo Nacional de Historia Natural [disponible en http://mna.gub.uy/innovaportal/file/3672/1/blixen_1922_2010_1.pdf].

Montoro del Arco, E. T. y A. Zamorano Aguilar (2010). “Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar” en María Teresa Encinas Manterola et alii (comps.) *Ars longa, diez años de AJHLE*. Buenos Aires, Voces del Sur, v. 1, pp. 741-756.

Munier, Roger (1961). *Contra la imagen*. Montevideo, Editorial Alfa.

Muñiz, Luis G. (1931). “El castellano agoniza”. *La Pluma*, Año III, vol. 17, pp. 95-97.

Muresanu, Constantin (1930). *L'Éducation de l'adolescent par la composition libre*. Paris, Delachaux & Niestlé S. A.

Nahum, Benjamín (2008). *Historia de Educación Secundaria, 1935-2008*. Montevideo, Consejo de Educación Secundaria.

Oddone, Juan y Blanca París (1971). *La Universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958*. Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones.

Olano Pagola, Floro (1959). “Adquisición del signo”. *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo VIII, N° 55-56-57, pp. 107-142.

Oroño, Mariela (2010). “El lugar de la lengua en la configuración de la Patria: el plan del libro cuarto de lectura de Abadie y Zarrilli (Uruguay, 1941)”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (AUGM)*, Año 2, Volumen 2 (octubre 2010), pp. 20-39.

Oroño, Mariela (2016). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.

Parker, William Belmont (1921). *Uruguayans of To-day*. London – New York, The Hispanic Society of America.

Pêcheux, M. y C. Fuchs (1975). “Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours”. *Langages*, 9e année, n° 37, pp. 7-80.

Pêcheux, Michel (1981). “L'ènoncé: enchâssement, articulation et dé-liaison” en Conein, B.; Courtine, J.-J.; Gadet, F.; Marandin, J.-M. y M. Pêcheux. *Materialités discursives. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980. Université Paris X – Nanterre*. Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 143-148.

Perea y Alonso, Sixto (1936). “Notas sobre nomenclatura en las ciencia del lenguaje”. *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo I, N° 1, pp. 17-22.

Perea y Alonso, Sixto (1939a). “Nuestra lengua; su unidad, continuidad, integridad y pureza”. *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo II, núms. 10-11, pp. 311-324.

Perea y Alonso, Sixto (1939b). “Inventario del acervo lingüístico conocido de los indígenas de la Banda Oriental del Uruguay y de las tribus afines de las regiones adyacentes”. *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo II, núm. 12, pp. 585-619.

Pereira Rodríguez, José (1938). “El problema del idioma”. *Boletín de Filología (Instituto de Estudios Superiores – Montevideo)*, Tomo II, núms 6-7, pp. 19-25.

Pereira Rodríguez, José (1940). *Enseñanza de la redacción y composición: teoría y práctica*. Buenos Aires, Kapelusz.

Pereira de Castro, Maria Fausta C. (2011). “A língua materna e depois”. *Didáskomai – Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*. Nº 2, pp. 63-76.

Pérez Petit, Víctor (1918). *Rodó. Su vida – su obra*. Montevideo, Imprenta Latina.

Pesce, Fernando (2013). “La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay”. *InterCambios*, Vol. 1, Nº 1, pp. 53-60.

Piaget, Jean (1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Espasa-Calpe.

Piccardo, Luis Juan (1956). “Gramática y enseñanza”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, Nº 1, pp. 31-52. [en esta tesis se usó la versión publicada posteriormente como Piccardo, Luis Juan (1962). “Gramática y enseñanza” en *Estudios gramaticales*. Montevideo, Instituto de Profesores “Artigas”, pp. 89-109.

Pilz, Teodoro (1929). “¿Cómo debe realizarse el estudio de una lengua extranjera?”. *La Pluma*, junio 1929, pp. 165-171.

Pinto, Ernesto (1942). “La evolución artística de José G. Antuña”. *Revista Iberoamericana*, Vol. IV, Número 8 (febrero 1942), pp. 345-350.

Porrini, Rodolfo (1995). “Los precursores. La creación y primer perfil de la Facultad de Humanidades y Ciencias hasta la revisión de 1956-1958” en París de Oddone, Blanca (coord.) *Historia y memoria. Medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo, FHCE, pp. 11-43.

Pottier, Bernard (1960). “Informations” (Robert Ricard et Bernard Pottier). *Bulletin Hispanique*, Année 1960, Volume 62, Numéro 1, pp. 121-122.

Prato de Calvetti, Íride (1961). “Enseñanza del francés en el liceo nocturno”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, Nº 6, pp. 131-133.

Rabanales, Ambrosio (1978). “Repercusión de las corrientes lingüísticas contemporáneas en Iberoamérica”. *Boletín de Filología (Universidad de Chile)*, XXIX, pp. 219-257.

Ravera, A. (1948). “El contralor del trabajo escolar”. *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XI, Nº 6 (junio), pp. 3-153.

Real de Azúa, Carlos (1968). “Pensamiento y literatura en el siglo XIX: las ideas y los debates”. *Capítulo Oriental*, Nº 8, pp. 113-128.

Revilla, Manuel G. (1917). *En pro del casticismo*. México, Andrés Botas e hijo Editores.

Renfrew, Nydia Ileana (1999). *María Eloísa García Etchegoyhen de Lorenzo: biografía profesional*. Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Ricci, Julio e Iris Malán (1962-63). “Anotaciones sobre el uso de los pronombres *tú* y *vos* en el español del Uruguay”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, Nº 7-8, pp. 163-166.

Rocca, Pablo (2004). “La crítica como un puente cultural: José Pereira Rodríguez”. *Anuario del Centro de Estudios Gallegos (Montevideo – FHCE)*, v. 2004, pp. 181-194.

Rocca, Pablo (2006). *Ángel Rama, Emir Rodríguez Monegal y el Brasil: dos caras de un proyecto latinoamericano*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, inédito.

Rodríguez Giménez, Raumar (2016). *Saber do corpo: entre o político e a política*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, inédito.

Rogé, Eduardo (1922). “Condiciones que debe reunir un buen maestro”. *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XVI, Nº 5, pp. 293-307.

Rogé, Eduardo (1927). “La enseñanza del lenguaje”. *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXI, pp. 35-45.

Rona, José Pedro (1959). *El dialecto «fronterizo» del Norte del Uruguay*. Montevideo, Universidad de la República.

Rona, José Pedro (1963). “Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna”. *Revista de Lingüística Aplicada (Univ. de Concepción – Chile)*, 2, pp. 1-12.

Rona, José Pedro (1965). “Gaicho, cruce fonético de español y portugués”. *Revista de Antropología*, 12/1-2, pp. 87-98.

Rona, José Pedro (1967). *Geografía y morfología del «voseo»*. Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Rona, José Pedro (1969). “La lingüística en la enseñanza del castellano”. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Humanidades*, 4, pp. 41-50.

Rona, José Pedro (2014). *Dialectología general e hispanoamericana. Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos (volumen 197)*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.

Rossi Masella, Biagio; Bigoni, Loredana; Basile, Filippo y Pietro Chiancone (1987). “Quadro storico della presenza della cultura e della lingua italiana in Uruguay” en Lo Cascio, Vincenzo (a cura di) *L'italiano in America Latina*. Firenze, Le Monnier, pp. 164-193.

Rouchon, Julián (1958). “Enseñanza de lenguas vivas – Francés”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*. Nº 3, pp. 83-96.

Rusconi, Alberto (1932). *La lengua que hablamos: escritos filológicos y lingüísticos*. Montevideo, Talleres Gráficos Montevideo.

Rusconi, Alberto (1946). *La defensa del idioma*. Montevideo, Ediciones Liceo.

Rusconi, Alberto (1956). *Metodología de la enseñanza de la lengua española y la literatura en secundaria*. Montevideo, s/e.

Salas Lavaqui, Manuel (1913). “Ortografía y neografía: observaciones sobre la ortografía castellana”. *Anales de la Universidad de Chile*, Nº 71, pp. 41-80.

Santacreu, María José (2001). “Luisa Luisi. Sentada y muda al borde de la vida” en Pereira, Cielo (coord.). *Mujeres uruguayas. El lado femenino de nuestra historia*. Montevideo, Alfaguara, pp. 111-138.

Saussure, Ferdinand de (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris, Payot [1949].

Scaffo, Carlos (1970a). *Hombre y lenguaje*. Montevideo, Editorial Medina.

Scaffo, Carlos (1970b). *Permanencia y proceso en el lenguaje*. Montevideo, Editorial Medina.

Scarone, Arturo (1937). *Uruguayos contemporáneos. Nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos*. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Sendic, Blanca (1951). “La enseñanza del lenguaje”. *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XIV, N^{os} 5 a 7, pp. 197-211.

Solari, Héctor Enrique (1956). “Ideas de Charles Bally sobre la Enseñanza del Lenguaje”. *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XIX, N^{os} 4 a 6, pp. 242-266.

Solari, Héctor Enrique (1958). “Hablar, leer, escribir”. *Anales*, Época II, Tomo XXI, Nos. 10-11-12 (oct.-dic. 1958), pp. 5-56.

Sosa, Jesualdo (1935). *Vida de un maestro*. Buenos Aires, Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.

Sosa, Jesualdo (1950). *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires, Poseidón.

Sosa, Jesualdo (1955). “Metodología de la expresión infantil”. *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XVIII, N^{os} 10 a 12 (oct.-dic. 1955), pp. 5-28.

Sosa, Jesualdo (1969). “Anotaciones sobre idioma y soberanía”. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N^o 5, pp. 5-8.

Todorov, Tzvetan (1977). *Théorie du symbole*. Paris, Seuil.

Todorov, Tzvetan (1978). *Symbole et interpretation*. Paris, Seuil.

Ulive, Ugo (2007). *Memorias de teatro y cine*. Montevideo, Trilce.

Universidad de la República (1958). *Memoria del Decano de la Facultad dando cuenta de las actividades cumplidas en el año 1957*. Montevideo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Urban, Wilbur Marshall (1952). *Lenguaje y realidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Uruguay (1935). *Ley N^o 9.523. Enseñanza Secundaria. Se instituye como ente autonomo del estado, señalándose su fin, funcionamiento, etc. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. 11 de diciembre de 1935*. Montevideo, Poder Legislativo.

Uruguay (1943). *Decreto-ley N^o 10.350. Academia Nacional de Letras. Se crea y se hacen unas designaciones. Ministerio de Instrucción Pública y de Previsión Social. 10 de febrero de 1943*. Montevideo, Poder Legislativo.

Valdés, Juan de (1860). *Diálogo de la lengua. Apéndize*. Madrid, Imprenta de J. Martín Alegría.

Varela, José Pedro (1964). *La legislación escolar. Obras pedagógicas. Tomo I*. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Varsi, Hugo (s/d). *Humberto Zarrilli. Biografía y comentarios de algunas de sus obras*. s.d. [Disponible en <http://search.canadiana.ca/link/otu.humbertozarrilli00varsuoft>].

Vásquez, Washington (1953). “El fonema /s/ en el español del Uruguay”. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, N° 10, pp. 87-94.

Vaz Ferreira, Carlos (1957). “Educación superior” en *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Montevideo, Cámara de Representantes, Tomo XV, Volumen 2, pp. 88-107.

Viñao Frago, Antonio (2001). “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX” en Martínez Moctezuma, Lucía (comp.) *La infancia y la cultura escrita*. México, Siglo XXI Editores, pp. 191-242.

Zamorano Aguilar, Alfonso (2004). “Observaciones sobre el pensamiento gramatical de Eduardo Benot (1822-1907). A propósito de la *Arquitectura de las lenguas* (c. 1889)” en Calero Vaquera, María Luisa y Fernando Rivera Cárdenas (coords.) *Estudios lingüísticos ‘in memoriam’ Eugenio Coseriu (1921-2002)*. Córdoba (España), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Zamorano Aguilar, Alfonso (2005). “Historia de la gramática española en América (I) Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (Concepción, Chile), 43 (2), pp. 85-118.

Žižek, Slavoj (2001). *El espinoso sujeto*. Buenos Aires, Paidós.

Zubillaga, Carlos (1997). “Religiosidad e inmigración española en Uruguay”. *Anuario del IEHS* (Tandil, UNCPBA), N° 12, pp. 197-222.

Zubillaga, Carlos (2002). *Historia e historiadores en el Uruguay del siglo XX. Entre la profesión y la militancia*. Montevideo, Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Zubillaga, Carlos (2009). “El asociacionismo inmigratorio español en Uruguay en la mira del franquismo: entre la oposición y el disciplinamiento”. *Revista de Indias*, vol. LXIX, n.º 245, pp. 43-64.