



Mariela Oroño

INTELECTUALES, LENGUAJE  
E IDENTIDAD NACIONAL

Representaciones sociolingüísticas en  
José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín

bibliotecaplural



INTELECTUALES, LENGUAJE

E IDENTIDAD NACIONAL

Representaciones sociolingüísticas

en José Pedro Varela

y Juan Zorrilla de San Martín



Mariela Oroño

INTELECTUALES, LENGUAJE

E IDENTIDAD NACIONAL

Representaciones sociolingüísticas  
en José Pedro Varela  
y Juan Zorrilla de San Martín

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la CSIC encargada de recomendar evaluadores para la convocatoria 2024 estuvo integrada por Andrea Carriquiry, Lucas D'Avenia, Alejandro Román Folga y Carolina Román.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:  
Equipo de Ediciones Universitarias (diseño de interior)  
Andrea Duré (diagramación de interior y tapa)  
Nairí Aharonián Paraskevaídís y Christian Almonacid (revisión de textos)

© Mariela Oroño, 2025

© Universidad de la República, 2025

 CC BY-NC-ND 4.0

Licencia Creative Commons  
Atribución - No Comercial - Sin Derivadas (CC-BY-NC-ND 4.0)

Ediciones Universitarias,  
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

José Enrique Rodó 1866

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>

<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-2275-1

e-ISBN: 978-9974-0-2276-8

# CONTENIDO

---

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, *Rodrigo Arim*.....9

AGRADECIMIENTOS..... I I

PRESENTACIÓN..... I 3

## Primera parte

### INTELECTUALES, ESTADO NACIONAL Y LENGUAJE

CAPÍTULO 1. Los intelectuales.....23

CAPÍTULO 2. Los intelectuales y los Estados hispanoamericanos.....35

CAPÍTULO 3. Los intelectuales hispanoamericanos y la cuestión de la lengua.....45

CAPÍTULO 4. Los intelectuales y el Estado nacional uruguayo  
en el último cuarto del siglo XIX .....57

## Segunda parte

### REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN JOSÉ PEDRO VARELA

CAPÍTULO 1. Notas biográficas sobre José Pedro Varela .....73

CAPÍTULO 2. José Pedro Varela y la educación.....77

CAPÍTULO 3. La escuela y la lengua nacional .....83

CAPÍTULO 4. La disputa con los católicos.....93

CAPÍTULO 5. La inmigración y la escuela vareliana.....97

CAPÍTULO 6. La escuela y la delimitación de las fronteras estatales.  
La cuestión del portugués..... I I I

Tercera parte  
REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS  
EN JUAN ZORRILLA DE SAN MARTÍN

CAPÍTULO 1. Notas biográficas sobre Juan Zorrilla de San Martín.....	123
CAPÍTULO 2. Juan Zorrilla de San Martín y la literatura nacionalista .....	127
CAPÍTULO 3. Juan Zorrilla de San Martín y el vínculo con España y la Real Academia Española .....	133
CAPÍTULO 4. El español como instrumento civilizador. La justificación de la conquista de América.....	137
CAPÍTULO 5. La lengua y la formación de Uruguay. La diferencia con Brasil y Argentina: la <i>nación subtropical atlántica</i> .....	143
CAPÍTULO 6. La lengua y el vínculo con España. La <i>nación hispánica</i> y la unidad de la lengua española.....	149
PALABRAS FINALES.....	165
BIBLIOGRAFÍA .....	169
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	178

# Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

*Rodrigo Arim*

Rector de la Universidad de la República



## Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a quienes colaboraron en el desarrollo de la investigación doctoral que originó la redacción del presente trabajo.<sup>1</sup> A Graciela Barrios, mi directora de tesis, por su orientación atenta. Su actitud problematizadora y el genuino interés por las temáticas que nos convocan marcaron la pauta de nuestras conversaciones y fueron la mejor guía de mi trabajo. Al profesor Agapo Palomeque, por compartir conmigo datos sobre Varela y por facilitarme algunos documentos. A Pablo, Cecilia y Liliana, porque siempre estuvieron dispuestos a compartir sus impresiones sobre los avances de la investigación. A los docentes y compañeros que participaron de los Seminarios Permanentes de Investigación del doctorado, por sus oportunas sugerencias. A mis padres, porque siguen siendo un ejemplo. A Marcela y Moriana, mis hermanas mayores, mujeres extraordinarias que siempre saben apoyarme. A Roberto, porque sin su acompañamiento cotidiano no podría haber hecho nada de lo que aquí comparto.

---

1 Este libro ha sido elaborado a partir de mi tesis doctoral, defendida en 2019 (Doctorado en Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).



## Presentación

El lenguaje es un elemento fundamental en la construcción de identidades. En este proceso participan las representaciones sociales, que se constituyen, reproducen y legitiman a través de discursos públicos e institucionales; entre ellos, los discursos de los intelectuales. En el caso particular de las identidades nacionales, los discursos públicos e institucionales transmiten representaciones nacionalistas y puristas, dentro de las que ocupan un lugar destacado las representaciones sobre el lenguaje, en la medida en que la lengua tiene un papel fundamental como referente de la nacionalidad.

Las *representaciones sociales* (Moscovici, 1979, 1993) son un tipo de conocimiento práctico, socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1993), que permite aprehender la compleja realidad y facilita el funcionamiento social del individuo. Las representaciones sociales emergen como resultado de las condiciones de producción y circulación en que son constituidas. Rigen el comportamiento social y, por lo tanto, también el lingüístico.

Las representaciones sociales son tributarias de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura; son una forma particular de lucha por la definición de una identidad, donde se pone en juego la posibilidad de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social (Bourdieu, 2001).

Las *representaciones sociolingüísticas* (Boyer, 1991, 2003; Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010) son un tipo particular de representaciones sociales: aquellas que involucran ideas socialmente compartidas acerca de una lengua. Como señalan Elvira Narvaja de Arnoux y José del Valle (2010), «por un lado, se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, etc.) y [...], por otro, implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados» (p. 3). Al vincular el orden lingüístico con el orden social, mostrando cómo se articulan, permiten comprender otros aspectos de la realidad social. En este sentido, las representaciones sociolingüísticas contribuyen a la formación de un *imaginario comunitario* (Boyer, 2003).

Las lenguas y variedades lingüísticas se perciben y valoran a través de las representaciones que sobre ellas se desarrollan en la comunidad (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999). Al respecto, Judith Irvine y Susan Gal (2000) definen tres procesos recurrentes en la representación de las diferencias lingüísticas: la *iconización*, la *recursividad fractal* y el *ocultamiento*. A través de la iconización ciertos rasgos lingüísticos de un grupo se constituyen en una representación icónica del grupo, como manifestaciones inherentes a su esencia. La recursividad fractal consiste en la proyección de una oposición percibida en algún nivel hacia otro nivel, por ejemplo, desde el nivel intragrupal hacia el

nivel extragrupal. El ocultamiento, finalmente, se basa en la invisibilización consciente de algunos fenómenos lingüísticos que no son compatibles con el esquema ideológico imperante.

Dentro de las representaciones sociolingüísticas, se destacan aquellas vinculadas con el nacionalismo y el purismo. El nacionalismo es una ideología y un fenómeno histórico que surgió en Europa a finales del siglo XVIII, en estrecha vinculación con la Revolución Industrial y el desarrollo del capitalismo. La economía de la sociedad industrial capitalista se basa en una expectativa de crecimiento sostenido que exige una división del trabajo compleja y movilidad laboral. Como señala Ernest Gellner (1988), la sociedad moderna requirió una educación obligatoria, común y no especializada que permitiera que todo trabajador pudiera ser reconvertido de una especialidad a otra en poco tiempo, y una comunicación continua, impersonal, libre de contexto y con un alto grado de estandarización. El proceso de unificación que entraña el desarrollo nacional implica la homogeneización de los ciudadanos, y las particularidades personales y locales se subordinan a la identidad del colectivo (Hobsbawm, 1992).

Esta homogeneización se logra con la creación de una cultura nacional. La cultura nacional es una forma de vida colectiva, «con un repertorio compartido de creencias, estilos de vida, valores, símbolos y que, por lo tanto, da forma a la manera de pensar, percibir, y sentir, de cada uno de sus miembros» (Castiñeira, 2005, p. 50). La cultura nacional está estrechamente vinculada con la identidad nacional, porque «ayuda a alcanzar la autoconciencia del grupo, define los modelos de socialización básicos, prescribe determinados comportamientos, refuerza un conjunto de valores compartidos y da una cierta organización formal al espacio público» (Castiñeira, 2005, p. 50).

Como ideología, el nacionalismo parte del supuesto de que cada nación debe formar su propio Estado y las fronteras del Estado deben coincidir con las de la nación (Gellner, 1988). El carácter de artefacto, de constructo social de las naciones, es recordado por Benedict Anderson (1993), para quien una nación es «una comunidad política imaginada como políticamente limitada y como soberana» (p. 23).

La creación de nuevas comunidades imaginadas (las naciones) implicó el desarrollo de una conciencia nacional donde antes había otro tipo de conciencia, vinculada con la comunidad religiosa y el reino dinástico, que debió crear su propia narrativa. Los discursos públicos e institucionales juegan, así, un papel importante en la construcción de las identidades nacionales. Los relatos vinculados con nuestra nación crean representaciones sobre nosotros y sobre los demás, sobre lo que hacemos y sobre el sentido de nuestras acciones, destacando aquellos atributos que resultan pertinentes según el contexto en que se insertan.

La lengua es un atributo importante de la identidad nacional, como expresión idiosincrática del espíritu nacional (Fishman, 1989; Haugen, 2001), como

medio de difusión de las ideas nacionales y como organizadora del aparato burocrático del Estado (Anderson, 1993; Gellner, 1988; Hobsbawm, 1992). La lengua es un referente privilegiado de la identidad nacional porque, además de su función comunicativa, cumple una función demarcativa (Fishman, 1989; Zimmermann, 2008), como indicador externo y elemento cohesivo interno de un grupo (Barrios, 2009).

La lengua es el depósito de la realidad cultural (Helder en Hobsbawm, 1992) y símbolo en torno al cual se construye la lealtad del pueblo (Renan, 1987 [1882]). La organización del Estado moderno requiere, además, una lengua o variedad de lengua común por encima de la realidad lingüística heterogénea, como *marco de referencia* (Garvin y Mathiot, 1974) para la administración y la educación. La homogeneidad lingüística fue un objetivo fundamental en las naciones plurilingües (Bastardas, 1996; Edwards, 1985; Fishman, 1989; Gellner, 1988; Haugen, 2001; Hobsbawm, 1992). Aunque la equivalencia «un Estado = una lengua» es fuente de potenciales conflictos (Bastardas, 1996; Haugen, 2001), la lengua se volvió un referente privilegiado para la identificación nacional. La lengua nacional (estándar, además, por las funciones que debía cumplir) se interpretó como la única *lengua legítima* (Bourdieu, 2001).

El nacionalismo lingüístico se vincula con el purismo lingüístico, porque suele ocurrir que los defensores de las lenguas nacionales aspiren a su preservación evitando los cambios y la incorporación de elementos considerados exógenos (purismo contra extranjerismos) o vulgares (purismo de estilo).<sup>2</sup> El purismo lingüístico se relaciona estrechamente con la *lengua estándar* y los procesos de *estandarización lingüística* (Garvin y Mathiot, 1974), con la prescripción idiomática y la *ideología de la estandarización* (Milroy y Milroy, 1985), en la medida en que la prescripción implica tomar decisiones sobre los modelos de ejemplaridad.

Para eliminar una forma se la estigmatiza. Así se fomenta el uso de una sola forma en lugar de dos o más para significaciones equivalentes. Las consecuencias identitarias de los mecanismos prescriptivos son de largo alcance. Michael Shapiro (1989) señala que la *impureza* de los elementos lingüísticos que resultan estigmatizados se traslada a quienes los emplean, colocándolos en una posición moral y social inferior en relación con los otros. El purismo lingüístico se constituye de este modo en una forma de control social (Jernudd y Shapiro, 1989). Esta posición conservadora es apoyada por muchos intelectuales que se constituyen en *guardianes públicos* del uso de la lengua (Milroy y Milroy, 1985).

El discurso de los intelectuales es de particular interés para el estudio de las representaciones sociales en general y sociolingüísticas en particular. Se trata de un tipo de discurso público y hegemónico generado por actores

---

2 Sobre el concepto y tipos de purismo, cfr. George Thomas (1991).

sociales que poseen *capital simbólico* (Bourdieu, 2001); tienen la capacidad de influir en la opinión pública, generan opinión y pueden llegar a incidir en los poderes estatales (Boix y Vila, 1998). Son *discursos sociales* que «tienen el monopolio de la representación de la realidad» y por ello «produce[n] y fija[n] legitimaciones» (Angenot, 2010, pp. 65-66). Su análisis permite identificar los argumentos y esquemas cognitivos que, en determinado momento sociohistórico, legitiman acciones y decisiones. Muchos de estos discursos integran *debates ideológicos sobre el lenguaje* (Blommaert, 1999). Aunque tienen como tema central el lenguaje, y son un lugar en que las representaciones sociolingüísticas se forman, enmiendan o refuerzan, forman parte de procesos sociopolíticos más generales (como los de construcción nacional). En estos debates los actores involucrados producen discursos y metadiscursos con el objetivo de imponer determinadas representaciones al resto, y constituir las entonces en hegemónicas.

Desde su nacimiento como actores sociales en el último tercio del siglo XIX (Altamirano, 2013; Serrano, 1991), los intelectuales se constituyeron en participantes importantes de la vida pública. Se han posicionado como actores sociales claves en la formación, gestión y circulación del *conocimiento social* (Burke, 2002), incluyendo el caso del nacionalismo y la identidad nacional. En este sentido, atender a la función de los intelectuales en los procesos de construcción de los Estados nacionales aporta al conocimiento de las naciones y los nacionalismos, ubicando el lugar de la agencia humana en la creación y circulación de la cultura nacional (Boyer y Lomnitz, 2005). En el caso particular de las lenguas, como hemos visto, la emergencia de los Estados nacionales tuvo un doble efecto lingüístico. Por un lado, las políticas estatales se orientaron a la uniformización lingüística de las poblaciones mediante la imposición de la lengua nacional; por otra parte, la propia lengua nacional fue sujeta a una serie de transformaciones para su estandarización. Estos dos procesos estuvieron acompañados por la difusión de representaciones y discursos legitimadores de la uniformización lingüística, de la hegemonía de la lengua nacional, de la estandarización y la lengua estándar; tarea que estuvo en manos de intelectuales.

Los intelectuales funcionan como caja de resonancia que condensa muchas de las claves para entender las tensiones de una época, por lo que constituyen una categoría operativa para estudiar diferentes aspectos de ella, como es el caso del vínculo entre el lenguaje y los procesos de construcción de los Estados nacionales. Los intelectuales parecen encarnar las tensiones entre la sociedad civil y el Estado, así como entre los distintos proyectos nacionales y las diferentes posiciones sobre la lengua vinculadas con ellos, aspectos que están relacionados con la división y especialización de labores y funciones de los propios intelectuales, como trataré de mostrar con el estudio de las figuras de José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín.

Este trabajo se centra precisamente en el estudio de las representaciones sociolingüísticas en estos dos intelectuales uruguayos durante la construcción del Estado nacional en el último cuarto del siglo XIX. José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín son, por el impacto y trascendencia de su obra, intelectuales destacados de la generación del 80 (Zum Felde, 1941). Sus escritos son característicos de intereses, creencias y preocupaciones en pugna en la época,<sup>3</sup> y dan cuenta también de las diferentes representaciones sociolingüísticas que circulaban en el período.

A partir de los documentos relevados<sup>4</sup> elaboré dos *series documentales* (Narvaja de Arnoux, 2006), cuyo eje son, en cada caso, los textos públicos escritos por Varela y por Zorrilla de San Martín en los que aparecen en mayor o menor medida observaciones sobre la lengua. Se trata de un corpus variado que incluye distintos tipos de documentos escritos por los autores mencionados: artículos de prensa, obras pedagógicas, legislación educativa, conferencias, ensayos y cartas recopilados por ellos mismos o por otros autores. La gran mayoría del corpus son documentos de prensa y publicaciones periódicas. Vale aclarar que los documentos analizados no son resultado de estudios lingüísticos propiamente dichos, sino que son textos en los que «la lengua aparece como medio para otros fines» (Swiggers, 2009, p. 69). En estos documentos la lengua es vehículo de la educación y la cultura, medio para la creación literaria y referente de la identidad nacional. En el marco de estas preocupaciones, aunque ni Varela ni Zorrilla de San Martín eran estudiosos del lenguaje, este ocupa un lugar de reflexión importante en sus perfiles profesionales.

El procedimiento de análisis implicó atender los procesos de *producción, distribución y consumo* o circulación de los documentos (Fairclough, 2001) e identificar las representaciones sociolingüísticas. El primer aspecto permitió dar cuenta del contexto sociohistórico, así como reconocer las prácticas sociales en que se insertan (o a las que responden) los documentos estudiados y las representaciones sobre el lenguaje que en ellos se construyen (a la vez que se difunden y legitiman). Interesó especialmente identificar el papel de los intelectuales en la sociedad y su función en el proceso de construcción nacional en el período estudiado.

---

3 Aunque la vida y la producción de Zorrilla de San Martín fueron considerablemente más extensas que las de Varela.

4 Consideré los documentos de los autores correspondientes al período de construcción del Estado uruguayo, desde alrededor del período militarista iniciado en la década del setenta del siglo XIX hasta 1904 (Filgueira, Garcé, Ramos y Yaffé, 2003), año en que ocurrió el último levantamiento armado del país y suele indicarse como símbolo de la consolidación del poder militar y político del Estado y de la instauración de un nuevo orden social con la imposición de valores eminentemente urbanos.

El eje central que guio el estudio fue identificar cómo se construyó la representación sobre la *lengua nacional*<sup>5</sup> en los documentos estudiados a partir del reconocimiento de qué rasgos se le atribuían en términos normativos, a qué lenguas o variedades se oponía, con qué referentes se la asociaba y con el logro de qué objetivos era puesta en relación.

El libro se divide en tres partes. En la primera se discute el concepto de *intelectual*, central en la investigación, e incluye la propia conceptualización del término, así como el surgimiento y diferenciación del campo intelectual (capítulo 1); el papel de los intelectuales en la construcción de los Estados nacionales, con particular atención a Hispanoamérica en el último cuarto del siglo XIX y a tres ámbitos en los que los intelectuales desarrollaron su labor y en los que la lengua ocupa un lugar constitutivo: la educación, la literatura y la prensa (capítulo 2); las posiciones sobre la lengua de los intelectuales hispanoamericanos y su vínculo con el proyecto nacional, a partir de la discusión entre hispanistas y americanistas en la primera mitad del siglo XIX, así como los cambios ocurridos en la segunda mitad del siglo con el nuevo papel asumido por la Real Academia Española (RAE) (capítulo 3), y un panorama del Uruguay de finales del siglo XIX en el que se insertaron las preocupaciones e intereses de Varela y Zorrilla de San Martín (capítulo 4).

En la segunda parte del libro se analizan las representaciones sociolingüísticas en José Pedro Varela. Presento la figura con datos biográficos fundamentales (capítulo 1); discuto el interés de Varela en la educación y su papel en la reforma educativa de 1877 (capítulo 2); sus observaciones sobre la lengua nacional, tanto la función de la escuela para su difusión como las reflexiones del autor sobre el modelo de ejemplaridad lingüística (capítulo 3); la disputa entre Varela y los católicos por la cuestión de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas y la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional en las escuelas privadas (capítulo 4); el papel de los inmigrantes en la reforma vareliana y en las consecuencias que tuvo esta propuesta educativa en el mantenimiento del perfil sociolingüístico de esta población (capítulo 5), y, por último, las representaciones y las medidas tomadas por Varela en relación con el portugués hablado en el país (capítulo 6).

En la tercera parte del libro se analizan las representaciones sociolingüísticas en Juan Zorrilla de San Martín. Presento la figura con datos biográficos fundamentales (capítulo 1); discuto el papel de Zorrilla en la creación del imaginario nacional con su labor literaria y en tanto referente él mismo de la identidad nacional (capítulo 2); el vínculo de Zorrilla con España y la Real Academia Española, que ayudan a entender su posición sobre la lengua

---

5 La *lengua nacional* es denominada de diferente manera por los autores estudiados —lengua nacional, español, castellano o lengua castellana—, cuestión que no problematizo. Yo misma uso indistintamente las expresiones *castellano*, *español*, *lengua castellana* o *lengua española*. Para un estudio de las implicancias del uso de los diferentes términos en el sistema educativo del período, cfr. Oroño (2016a).

(capítulo 3); la conceptualización del español como instrumento civilizador, que lo habilitó a justificar la conquista e imposición lingüística de América (capítulo 4); la representación de Uruguay como *nación subtropical atlántica* con la que Zorrilla de San Martín explicó el origen del Estado nación uruguayo (capítulo 5), y, por último, la representación *nación hispánica* con la que Zorrilla defendía el vínculo entre Uruguay y España y la necesaria unidad lingüística entre las diferentes regiones hispanohablantes, así como sus reflexiones sobre el modelo de ejemplaridad lingüística (capítulo 6).

El libro se cierra con algunas palabras finales sobre el tema de investigación.



Primera parte

INTELECTUALES,  
ESTADO NACIONAL Y LENGUAJE



# Los intelectuales

## La palabra *intelectual*

La palabra *intelectual* no tiene un significado establecido sobre el que haya consenso. Su conceptualización es múltiple y sin límites precisos, al igual que los actores sociales a los que se llama o que se autodenominan *intelectuales*.

## Origen y difusión del término

Como sustantivo, el término *intelectual* es bastante nuevo, su uso para designar a un actor de la vida pública se ubica en el último cuarto del siglo XIX. La mayoría de los autores concuerda con que el nacimiento de la noción de *intelectual* ocurrió en Francia, en 1898, a partir de un acontecimiento que dividió a la opinión pública de la época y que se conoce como el *caso Dreyfus*.

En 1894, el capitán del ejército francés Alfred Dreyfus, alsaciano y de origen judío, fue acusado de haber dado información secreta al agregado militar alemán en París. Pese a la fragilidad de las pruebas, fue condenado a prisión perpetua por alta traición. El caso trascendió a la esfera pública y algunas personalidades se sumaron al reclamo de reabrir la causa (Altamirano, 2013).

Una de ellas fue Émile Zola, quien ingresó en la polémica escribiendo dos artículos en *Le Figaro* en 1897. Pero lo que dio un giro al asunto fue la publicación de su carta abierta al presidente de la República Francesa, publicada en *L'Aurore* el 13 de enero de 1898, con el título que la haría célebre: «Yo acuso» (Altamirano, 2013; Charle, 2015; Minc, 2012).

Al día siguiente, el mismo diario recogió un breve petitorio bajo el título «Una protesta», cuyos firmantes eran hombres de letras y científicos. El texto reprobaba la *violación de las formas jurídicas* en el proceso de 1894 y los *mis-terios* que habían rodeado el caso, y exigía una revisión. A lo largo de muchas semanas se fueron sumando firmas de respaldo. Algunos de los firmantes gozaban de gran notoriedad y otros eran del todo desconocidos. A la firma de quienes consideraban que su nombre bastaba (los eximía de mayor identificación el prestigio de una obra literaria o científica asociado con su nombre) el petitorio sumaba la de quienes consignaban los títulos profesionales o sus diplomas (*licenciado en letras, licenciado en ciencias*). A los pocos días de que se publicara la protesta, el 23 de enero y de nuevo en *L'Aurore*, Georges Clemenceau, jefe de redacción del diario, se refirió a ella y a sus firmantes: «esos intelectuales

que se agrupan en torno de una idea y se mantienen inquebrantables». De este modo, el periodista anunciaba el surgimiento de un nuevo actor colectivo en la vida pública francesa (Altamirano, 2013, p. 40).

El elogio de Clemenceau a la actitud de los firmantes impulsó la respuesta de uno de los escritores más prestigiosos del momento, Maurice Barrès. En un editorial de *Le Journal* del 1.º de febrero de 1898 titulado «La protestation des intellectuels!», Barrès retomó esa denominación para volverla contra los firmantes, descalificándolos: «Estos supuestos intelectuales son un desecho inevitable del esfuerzo que lleva a cabo la sociedad para crear una elite» (Altamirano, 2013, p. 42). Esta réplica llevó a otras, con remisiones de un campo adversario al otro, reutilizaciones y cambios de sentido del término (Altamirano, 2013; Minc, 2012).

De este modo, como señala Carlos Altamirano (2013): «El término “intelectuales” se arraigó a partir del debate que fracturó el campo de las elites culturales y las dividió en dos familias espirituales, *dreyfusards* y *antidreyfusards*» (p. 42). Por otra parte, «el vaivén que conoce el término en el debate sobre el caso Dreyfus deja ver que la apología del intelectual y el discurso contra el intelectual se desarrollaron juntos, como hermanos-enemigos» (Altamirano, 2013, p. 42).

El caso Dreyfus da cuenta de cambios en el comportamiento público de las figuras vinculadas a las artes, las letras, las ciencias, las universidades y la cultura en general. La palabra *intelectual* cristalizó la transformación ocurrida.

La *protesta* afirmó un tipo de autoridad basada en el lugar ocupado en el mundo de la cultura: la reputación adquirida como artista, escritor, erudito o científico, o la posesión de diploma universitario. Se trataba de una autoridad nueva, que creó una coalición para actuar en la vida pública. La afirmación de una *comunidad política y social*, por encima del capital simbólico que cada figura pudiera tener (Charle, 2015), otorgó impacto público a sus opiniones, que no eran vistas como individuales, sino como expresión del colectivo. Aunque, al mismo tiempo, parecería que también hubiera sido necesario que algunas figuras contaran con reconocimiento público para que el colectivo tuviera repercusión pública (Collini en Altamirano, 2013).

Esta «coalición cultural» formada por una «pequeña minoría dentro de una minoría ilustrada» (Altamirano, 2013, pp. 42 y 44) actuó como una magistratura que se manifestaba en el espacio público por medio de la cultura escrita (en particular en la prensa) y proclamaba su incumbencia en lo referente a la verdad, la razón y la justicia, frente al poder del Estado, definiéndose como un contrapoder (Altamirano, 2013). «La misión de los intelectuales no consistirá ya, como en el tiempo de los filósofos de las Luces, en influenciar la evolución institucional del país y convertirse en los heraldos de reformas liberales, pretenderá ser fundamentalmente redentora» (Minc, 2012, p. 209) y «ejercer un papel dirigente y normativo» (Altamirano, 2013, p. 44). Los intelectuales se constituyeron de este modo en actores importantes de la vida pública. Estas

figuras compartían con sus predecesores (los letrados y pensadores de épocas anteriores) el *pensar el mundo*, pero se diferenciaban en su interés por *actuar sobre el mundo*; el intelectual «se sitúa plenamente en él: las palabras son actos; las ideas, armas; las teorías cánones» (Minc, 2012, p. 8).

Aunque ocurrió en Francia, el caso Dreyfus tuvo repercusiones en el ámbito internacional, sobre todo a partir de la intervención de Zola, de fama internacional. París era entonces la metrópoli cultural del mundo occidental, y el telégrafo permitía que las noticias del *affaire* llegaran a todas las capitales, no solo a las europeas. Por ejemplo, en Montevideo, el diario *El Bien Público*, dirigido por Zorrilla, publicaba el 14 de setiembre de 1899: «París, 12: *L'Aurora* publica en su número de hoy una nueva carta de M. Emilio Zola en la cual el célebre novelista censura acertadamente el veredicto dado por el Consejo de Guerra de Rennes», y transcribía un fragmento de la carta. Tres días después publicaba: «¿Qué piensa usted del asunto Dreyfus? Es esta una pregunta con que se tropieza hoy a cada paso uno en Montevideo» (Zorrilla de San Martín, 1899b).

En cuanto a la difusión del término *intelectual*, con el sentido que tomó en Francia, no fue igual en todos los países. Puede decirse que fue en España e Hispanoamérica donde arraigó. En España tuvo una aceptación inmediata. Incluso algunos autores reconocen un desarrollo paralelo al de Francia. Así, Carlos Serrano (1991) señala que «el término “intelectual” entra como sustantivo en el vocabulario político y social español entre 1895 y 1900, al igual que en Francia» (p. 85).

Aunque el caso Dreyfus sirvió de referencia, España tuvo su propio caso, el de Montjuich, que estalló en el mismo momento. Las más destacadas figuras del ambiente intelectual español, como Joaquín Costa, Miguel de Unamuno y Clarín, protestaron contra las torturas infligidas en Barcelona a los anarquistas detenidos tras el atentado contra la procesión del Corpus de 1896, y pidieron el indulto de los condenados y la revisión del juicio (Minc, 2012; Serrano, 1991).

Los escritores de la generación del 98 adoptaron no solo el término, sino también la idea de la función cívica del intelectual, opuesta a la del letrado o pensador de escritorio. Miguel de Unamuno, en el ensayo «La vida es sueño (reflexiones sobre la regeneración de España)», publicado en 1898, decía: «En rigor, no somos más que los llamados, con más o menos justicia intelectuales y algunos hombres públicos los que hablamos ahora a cada paso de la regeneración de España» (en Serrano, 1991, p. 85).

En Hispanoamérica, la recepción y adopción de la palabra *intelectual*, como sustantivo y en la acepción que había cobrado en Francia, también fue rápida. En 1900, José Enrique Rodó le informaba al escritor venezolano César Zumeta la próxima publicación de *Ariel*, con este comentario: «Es, como verá, una especie de manifiesto dirigido a la juventud de nuestra América [...]. Me gustaría que esta obra mía fuera el punto de partida de una

campaña de propaganda que siga desarrollándose entre los intelectuales de América» (en Altamirano, 2013, p. 45).

El nuevo término iba bien con el americanismo preexistente, que destacaba el papel de las minorías ilustradas en la construcción de los nuevos Estados americanos.<sup>1</sup>

En Alemania e Inglaterra, el término se adoptó con un cariz peyorativo (asociado a expresiones como *torre de marfil*) y nunca adquirió la legitimidad que había ganado en Francia. Estaba consolidado el uso de expresiones como *profesional*, *erudito*, *hombre de letras* (Charle, 2015).

## Otras tradiciones

Solo Rusia tenía un concepto similar, *intelligentsia*. Fue en este país donde los intelectuales fueron reconocidos en primer lugar como una fuerza social. Sin embargo, como resultado de la diferencia en los contextos sociales y culturales, el término ruso cubría un campo semántico más restringido. La *intelligentsia* era una minoría muy activa de pensadores y literatos que, provenientes de la nobleza, la burguesía o de clases más modestas, tenían formación universitaria y adoptaban posiciones políticas radicales contra el régimen zarista y la Iglesia ortodoxa (Altamirano, 2013; Minc, 2012). La *intelligentsia* se concebía a sí misma como un sector con una misión redentora (sacar de su inercia a una sociedad atrasada y liberar a un pueblo pobre y oprimido, aunque de esa masa la separaba la cultura que la identificaba como *intelligentsia*). El escritor ruso Pyotr Boborykin fue el primero en emplear en la prensa esta expresión en la década de 1860, y el novelista Iván Turgueniev, el primero en retomarla y difundirla, también en el exterior (Altamirano, 2013).

El término se extendió a otros países de Europa occidental, y perdió su significado original. En la actualidad suele usarse como sinónimo de *intelectual* (Altamirano, 2013; Charle, 2015).

La aparición de la palabra *intelectual* a finales del siglo XIX evidenció su existencia como realidad social, pero su nacimiento es resultado de una larga evolución histórica. En el siguiente apartado presento brevemente el proceso de autonomización del campo intelectual.

---

1 Cfr. los capítulos 2 y 3 de esta parte del libro.

# El campo intelectual

## La formación del campo intelectual

Los escritores, artistas y científicos se posicionaron por primera vez como intelectuales cuando, en el momento del caso Dreyfus, «intervinieron en la vida política como tales, es decir como una autoridad específica fundamentada en la pertenencia al mundo relativamente autónomo del arte, la ciencia y la literatura, y en todos los valores asociados a esa autonomía» (Bourdieu, 1999, p. 187). Entonces, siguiendo a Bourdieu (1999), el «campo intelectual» empezó a diferenciarse e independizarse del «campo cultural» y del «campo del poder», y los agentes más autónomos de este campo en formación pudieron intervenir en el mundo de la política como intelectuales —y no como «productores culturales» convertidos en hombres políticos—, es decir, con una autoridad fundada en la autonomía del campo y la competencia específica que deriva de ello.

La autonomía del campo intelectual depende, en primer lugar, de asegurar a sus productores culturales, los intelectuales, las condiciones económicas y sociales de esa autonomía, determinada, antes que nada, por la existencia de un sistema de difusión, publicación y evaluación de los productos de la actividad cultural.

En el siglo XIX, la vida intelectual empezó a definirse por oposición al poder económico, al poder político y al poder religioso, esto es, a todas las instancias que podían pretender legislar en materia de cultura en nombre del poder o de una autoridad que no fuera propiamente la intelectual. Dominada hasta entonces por una instancia de legitimidad exterior,

la vida intelectual se organizó progresivamente en un campo intelectual, a medida que los creadores se liberaron, económica y socialmente, de la tutela de la aristocracia y de la Iglesia y de sus valores éticos y estéticos, y también a medida que aparecieron instancias específicas de selección y de consagración propiamente intelectuales (Bourdieu, 2002, p. 10).

Esto es, las academias y los salones, las asociaciones culturales y científicas, las casas editoriales, los diarios y las revistas.

A la par de esto (y como consecuencia de la masificación de la cultura), el público se expandió y diversificó. Como señala Tulio Halperin Donghi (2013), a diferencia del letrado colonial o del pensador del siglo XVIII, el intelectual del siglo XIX no escribía para su propia conciencia o para sus perseguidores y jueces, tampoco para el pequeño círculo de lectores que frecuentaba los salones por deferencia o interés, sino para un *público* que superaba además los límites del estrecho mundo de los letrados y constituía

una indiferenciada masa de lectores. Los signos de la transformación ocurrida entre autor y lectores son muy claros, «y van desde la existencia de una prensa diaria dirigida a ese público nuevo hasta la presencia en las columnas de esta de los anuncios de los libreros que le ofrecen las últimas novedades introducidas en el mercado» (Halperin Donghi, 2013, p. 334). El público se constituyó asimismo en un mercado de potenciales compradores que otorgaban legitimidad cultural a las obras, al mismo tiempo que aseguraban (o al menos favorecían) la independencia económica e intelectual del autor. El desarrollo de un mercado literario y artístico hizo posible a su vez la formación de un conjunto de profesiones propiamente intelectuales y «la integración de un verdadero campo intelectual como sistema de las relaciones que se establecen entre los agentes del sistema de producción intelectual» (escritor, público, editor, publicista, librero) (Bourdieu, 2002, p. 14).

De este modo,

el campo intelectual se volvió un sistema cada vez más complejo e independiente de las influencias externas (en adelante mediatizadas por la estructura del campo), como campo de relaciones dominadas por una lógica específica, la de la competencia por la legitimidad cultural (Bourdieu, 2002, p. 11).

Con la autonomización y diferenciación del campo intelectual del campo de poder, resultado de cambios en las relaciones entre el saber y el poder político señaladas, se adjudicó a los intelectuales la competencia específica de ser especialistas en saber o en conocimiento. Los intelectuales se volvieron los productores del «conocimiento social» (Burke, 2002), de las formas dominantes de conocimiento o «conocimiento legítimo» (Bourdieu, 2002). A partir de entonces, se han posicionado como actores sociales claves en la formación, gestión y circulación del conocimiento social, incluyendo el caso del nacionalismo y la identidad nacional.

La especialización del trabajo intelectual hubiera sido imposible sin la existencia de un espacio cultural común y la división del trabajo urbano, habilitado por la urbanización y el crecimiento de las ciudades, con funciones culturales cada vez más complejas (Le Goff, 1984; Rama, 1998). Alvin Gouldner (1980) destaca que el desarrollo paralelo de las lenguas romances y el consecuente declive del latín como lengua de la producción erudita fue también un proceso central para el acercamiento entre la vida cotidiana y los intelectuales. Las lenguas romances hicieron accesible la cultura a sectores hasta entonces apartados de ella (o por lo menos aumentaron la penetración cultural en los grupos poco instruidos).

En las ciudades (las capitales sobre todo), por otra parte, estaban las sedes donde se almacenaba y circulaba el conocimiento social —universidades, bibliotecas, iglesias, centros y librerías— (Burke, 2002). La sistematización

de este conocimiento, que incluía la recopilación, la edición, la traducción, el comentario, la crítica, la síntesis, también ocurría en las ciudades, y era desde allí desde donde el conocimiento social se distribuía o exportaba a través de la imprenta.

Así, el anclaje del intelectual en el espacio específico de las ciudades es una condición de su existencia, no solo por su competencia específica como productor y gestor del conocimiento social, sino porque son las ciudades las que posibilitan el surgimiento de la *esfera pública*, el espacio en que se desarrolla la labor intelectual.

Según Jürgen Habermas (1989, 1994), la *esfera pública* es el ámbito de la vida social en el que se conforma la *opinión pública*. El término *opinión pública* refiere a las funciones de crítica y control de la autoridad del Estado que el público ejerce de manera informal (aunque también formal a través de elecciones periódicas) al reunirse libremente para expresar y hacer públicas sus opiniones (Habermas, 1989).<sup>2</sup> La opinión pública se caracteriza, por tanto, por su capacidad de intervenir con mayor o menor vigor en la vida nacional (Cornejo Polar, 1995).

Estas funciones no han existido siempre (en la Edad Media, por ejemplo, las figuras públicas se concebían como representantes de un poder superior y no se expresaban en su propio nombre). Habermas (1989) ubica el surgimiento de la «esfera pública burguesa» en los inicios de la Europa moderna, cuando, con el desarrollo del capitalismo mercantil y el cambio institucional de las formas del poder político, el sentido de «autoridad pública» pasó a referirse al Estado y surgió la *sociedad civil* como un campo de relaciones económicas privadas bajo la tutela del Estado. Entre el dominio de la autoridad pública o el Estado y el de la sociedad civil, surgió una nueva esfera de lo público, la «esfera pública burguesa», integrada por individuos privados que se reunían para debatir entre sí sobre la regulación de la sociedad civil y la administración del Estado. Esta nueva esfera pública sometía a crítica las actividades del gobierno (Habermas, 1989).

El surgimiento de la esfera pública burguesa fue facilitado por nuevos espacios de sociabilidad como salones y cafés y, sobre todo, por el desarrollo de la prensa (que a su vez requirió como condición de existencia la extensión de la escolarización). A propósito, Habermas (1989) señala que los periódicos incluían comentarios políticos e incluso sátiras que se convirtieron en una parte importante de las discusiones que tenían lugar en esos centros de reunión. La prensa periódica, de este modo, devino en elemento clave para el

---

2 Podría decirse, sin embargo, que el discurso público no es en realidad tan libre. Por una parte, los temas y modos de debate suelen estar controlados por los sectores económicos y políticos dominantes de la sociedad; por otra, gran parte del *público* no participa de ellos. En todo caso, vale la pena llamar la atención sobre el lugar central que adquiere el lenguaje en la conformación de la esfera pública. Son los discursos los que constituyen la opinión pública.

surgimiento y desarrollo de una esfera pública. Podría decirse que la prensa forma la opinión pública tanto como es formada por ella.

El intelectual surge en este marco de «densificación del espacio público burgués» (Gorelik, 2006, p. 167). La esfera pública posibilitó la institucionalización de espacios de los que pudo emerger y formarse un público de lectores, espectadores y oyentes (Juliá, 2002) para los intelectuales.

Desde entonces, la suerte del intelectual está vinculada con su capacidad para alcanzar resonancia y publicidad desde una tribuna de prensa, desde algún periódico, lugar históricamente privilegiado de la presencia pública del intelectual. A propósito, Pierre Bourdieu (2002) señala que «existen pocos actores sociales que dependan tanto como [...] los intelectuales, en lo que son y en la imagen que tienen de sí mismos, de la imagen que los demás tienen de ellos [...] de la representación que la sociedad se hace del valor y de la verdad de [su] obra» (p. 18). Con independencia de lo que quiera o haga, el autor debe enfrentar la definición social de su obra: los éxitos o fracasos que esta tiene, las interpretaciones que de ella se dan, la representación social que de ella se hace el público.

Desde su surgimiento, los distintos grupos de intelectuales se han nucleado en torno a la publicación de diarios y revistas (vinculados por lo general a asociaciones, cenáculos y salones), que han constituido el principal instrumento para acercar la palabra del intelectual a su público a la vez que como plataforma de discusión y debate con otros intelectuales. La prensa ha desempeñado de este modo un papel fundamental en la consolidación de los intelectuales en la esfera pública.

Al permitir a los sujetos identificarse como miembros de una determinada comunidad de intereses y valores (y cumplir entonces un papel importante en la definición de las identidades colectivas), la prensa —explica Elías Palti (2008)— consolida «un nuevo régimen de la palabra escrita que atraviesa la distinción entre acción material y acción simbólica» (p. 238). «Los textos dejan de ser concebidos como meros vehículos para la transmisión de ideas y pasan a ser percibidos como constituyendo ellos mismos hechos políticos», por lo que «el valor de un escrito no se medirá ya solo por su contenido veritativo, sino por su eficacia material para generar acción» (Palti, 2008, p. 231). De este modo, la figura del intelectual deja de aparecer meramente como portador de un saber y pasa a asociarse a un conjunto de dispositivos intrasociales, por lo que su prédica adquiere una dimensión política (Palti, 2008). El intelectual se constituye así en «un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, filosofía u opinión para y en favor de un público» (Said, 1994, pp. 29-30).

Las ciudades, en resumen, hicieron posibles las condiciones de existencia del intelectual, gracias al desarrollo de un mercado cultural (especialmente la prensa y el mercado del libro) y un público en ampliación y la consiguiente tendencia hacia la profesionalización de la actividad letrada (Gorelik, 2006).

Estas condiciones estuvieron dadas a su vez por la expansión de la educación y la alfabetización, el desarrollo de las universidades y la industrialización de la producción de impresos (Sapiro, 2011).

## La jerarquización del campo intelectual

La lucha por la legitimidad cultural establece jerarquías dentro del campo intelectual. Algunos intelectuales o grupos de intelectuales ocupan posiciones hegemónicas y monopolizan el campo; son las figuras consagradas. Otros ocupan posiciones marginales y apenas pueden justificar su ubicación dentro del campo intelectual.

Según el lugar que ocupen dentro del campo, algunos autores diferencian entre intelectuales «rentistas y especuladores» (Pareto en Burke, 2002). Los *especuladores* son intelectuales marginales, se ubican fuera de instituciones reconocidas, lo que refuerza su escepticismo y distanciamiento, a la vez que abona su creatividad y capacidad para generar ideas nuevas (Burke, 2002). Los «rentistas» son intelectuales institucionalizados que «trabajan en el marco de una tradición» (Burke, 2002, p. 51) y por ello tienden a autorreproducirse, acumulando y transmitiendo *capital cultural*.

Según la relación que mantengan con la clase dirigente, se diferencia entre intelectuales «aplicados a la legitimación del orden» e intelectuales «críticos del poder» (Altamirano, 2005). Los intelectuales que formalizan y enuncian una posición de clase son los *intelectuales orgánicos* (Gramsci, 1967). Así, por ejemplo, el empresario capitalista crea «al técnico de la industria» y la clase obrera al sindicalista, al «revolucionario profesional» (Gramsci, 1967, p. 22). Antonio Gramsci (1967, p. 27) explica —y con ello permite diferenciar con claridad «intelectuales de académicos»— que los intelectuales orgánicos combinan su conocimiento técnico con una visión de clase de la realidad, «sin la cual se es especialista, pero no se es dirigente (especialista + político)». En este sentido, «el principal problema al analizar las funciones ideológico-legitimadoras de los intelectuales es el establecer las conexiones concretas entre las ideologías y la dinámica de los intereses de clase y dominación a los que esta ideología está unida orgánicamente» (Oltra en Mercadé, 1981, p. 43).

La posición que cada intelectual ocupa dentro del campo se traduce en el grado de autoridad o «poder simbólico» (Bourdieu, 2001) que posea. Según Gisèle Sapiro (2011), el capital simbólico del intelectual junto con su grado de autonomía respecto del campo político y su nivel de especialización definen su forma de «compromiso».

Así, explica la autora, los intelectuales que ocupan una posición dominante en el campo tienden a plantear los intereses particulares como universales, y es más probable que su compromiso tome una forma individual. Los intelectuales con poco capital simbólico tienden a actuar en forma colectiva y anónima, como en manifiestos y manifestaciones. En cuanto a su

vínculo con la política, la autora indica que algunos intelectuales mantienen una dependencia extrema cuando integran el aparato ideológico de una institución o un partido, abdicando de su libertad crítica. Del mismo modo, los expertos que elaboran diagnósticos (para políticas públicas o para una organización privada) también renuncian en cierta medida a su criticidad para ajustarse a las demandas del Estado o de otras organizaciones, colocándose así en una posición dominada respecto del capital político y económico. En este sentido, cuanto más capital simbólico específico tenga el intelectual, más estará en condiciones de definir por sí mismo los términos y las formas de su compromiso. El grado de especialización de la actividad intelectual en cuestión también determina los modos de intervención política, que varían entre las actividades más especializadas y organizadas en el plano profesional, como la medicina, y aquellas que lo son menos, como la literatura. Las diferencias se observan tanto en el modo de movilización como en la retórica de justificación de las tomas de posición (en nombre de un saber especializado —la ciencia— o de valores humanísticos más generales). Estas categorías no son excluyentes entre sí: un mismo individuo puede haber adoptado sucesivamente diferentes posturas de acuerdo con las posiciones que ha ocupado (Sapiro, 2011).

Las correlaciones de fuerza dentro del campo pueden cambiar. El campo intelectual es una estructura dinámica en la que cada parte tiene una relación de interdependencia con las demás, aunque están separadas por diferencias de peso funcional y, por lo tanto, por su contribución desigual a la estructura del campo. Como explica Bourdieu (2002), el campo intelectual es un sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias: el creador intelectual, el sistema de enseñanza, las academias, las asociaciones, las casas editoriales, los diarios y las revistas, que se definen, por lo menos en lo esencial,

por su posición en esta estructura, por la autoridad, más o menos reconocida [...], y siempre mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida árbitro, de la competencia por la consagración y la legitimidad intelectuales (Bourdieu, 2002, p. 31).

De este modo, el campo es también una distribución de poder. Ya sea que se trate de las clases altas —que colocan las obras que consumen en la jerarquía de obras legítimas— o de instituciones específicas como el sistema escolar y las academias —que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un perfil de hombre cultivado—, ya sean grupos literarios o artísticos como los cenáculos y círculos de críticos —a los que se reconoce un papel de guías culturales—, grandes casas editoriales que imponen un tipo de publicación, o diarios y revistas que difunden todo lo anterior, existe en toda sociedad una pluralidad de fuerzas sociales que por su poder político

o económico imponen sus normas culturales a una fracción más o menos amplia del campo intelectual.

Como se desprende de lo anterior, la estructura del campo intelectual mantiene una relación de interdependencia con las obras culturales, una de las estructuras fundamentales del *campo cultural*, jerarquizadas según su grado de legitimidad. Pero, además, por grande que sea la autonomía del campo intelectual, está determinado por el lugar que ocupa en el interior del *campo de poder*.

Para estudiar entonces el campo intelectual —y siguiendo a Bourdieu (2002)— hay que, primero, analizar la posición de los intelectuales en la estructura de la clase dirigente (o respecto de ella, cuando no pertenecen a la clase dominante ni por origen ni por condición). Luego, estudiar las relaciones objetivas que los grupos en competencia por la obtención de la legitimidad intelectual mantienen en un momento dado en la estructura del campo intelectual. Por último, reconstruir el *habitus*, las prácticas e ideologías características de esos grupos, observables en una posición determinada o trayectoria específica en el interior del campo intelectual.

Pensar un autor y su obra en términos de su inserción en el campo intelectual permite entender que el autor no se conecta de modo directo con la sociedad, ni siquiera con su clase social de origen, sino a través de la estructura de un campo intelectual, que funciona como mediador entre el autor y la sociedad.

En el próximo capítulo discuto el papel de los intelectuales en la construcción de los Estados nacionales, con particular atención al lugar que le otorgan al lenguaje en este proceso, y al caso de Hispanoamérica a finales del siglo XIX, cuando funcionaron como operadores políticos al servicio del Estado.



# Los intelectuales y los Estados hispanoamericanos

## Los intelectuales y la construcción de los Estados nacionales

Siguiendo lo discutido en el capítulo anterior, podemos entender que el intelectual es una figura relacionada con el ámbito de la cultura que interviene en el campo político desde una visión de la realidad vinculada a su posición de clase (es decir, a su lugar en la estructura social) o al menos a sus *intereses seccionales* (en el sentido de Giddens, 2014), con el valor agregado de la posición que ocupa en el campo intelectual. De este modo, los intelectuales estructuran y articulan las representaciones del mundo de los distintos grupos sociales, construyendo, expresando y legitimando determinadas representaciones e ideologías.<sup>3</sup>

Su función en relación con la construcción de las identidades nacionales resulta entonces bastante evidente. Los discursos de los intelectuales transmiten las distintas visiones de la cuestión nacional y muestran la lucha por imponerse como hegemónicas.

A propósito, Francesc Mercadé (1981) destaca la función ideológica del trabajo intelectual en relación con la identidad nacional y explica que «las diversas ideologías nacionalistas pugnan por ser hegemónicas en un momento histórico, a partir de los procesos de legitimación que protagonizan los intelectuales y del “éxito” que tengan en cuanto a su extensión a amplias capas de la población» (p. 31).

El concepto de *intelectual orgánico*, que se deja ver en las observaciones anteriores, es de particular interés para pensar la relación entre los intelectuales y el Estado nacional, a la vez que establece una tensión con el papel de productor cultural o pensador independiente asociado con la figura del intelectual. Los intelectuales orgánicos estarían ligados a los intereses de un determinado proyecto nacional, que coexistirían en un mismo contexto

---

3 Siguiendo a Louis Althusser (1968), entiendo a las *ideologías* como sistemas de representaciones anclados históricamente. Dice el autor: «la ideología es un sistema (que posee su lógica y rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos, según los casos) dotadas de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada» (pp. 191-192). Aplicada esta definición a la lengua, podemos decir, por ejemplo, que la representación de la lengua como cristalización del *espíritu* de un pueblo y la homogeneidad lingüística como signo de progreso material —que tuvieron su auge en el siglo XIX y que veremos más adelante en los autores estudiados— contribuyen a la conformación de una ideología lingüística nacionalista o nacionalismo lingüístico (cfr. la presentación de este libro).

sociohistórico, aunque solo uno de ellos sea el hegemónico. Los intelectuales se ocuparían de dar contenidos concretos al sentido común, al folclore y a las tradiciones cívicas, así como de releer los acontecimientos históricos para imprimirles una dirección determinada que apoye sus proyectos. Sin embargo, es de destacar que, según Mercadé (1981), «la disparidad de visiones y concepciones del mundo [...] no se corresponda, en muchos casos, con posiciones dispares frente a la cuestión nacional» (p. 37).

Otro aspecto a resaltar sobre la relación entre intelectuales y nacionalismo es la tensión entre la actitud crítica del intelectual y sus afinidades políticas, sobre todo cuando esas afinidades están alejadas de los principios democráticos.

Aunque, indirectamente, los estudiosos fundamentales del nacionalismo les han otorgado un papel importante a los intelectuales en la creación de los Estados nacionales. Gellner (1988) argumenta que el Estado nación, con sus escuelas y su lengua nacional, es el molde para la homogeneización cultural que requiere el desarrollo de la economía de la sociedad capitalista, posibilitado a su vez por la investigación científica y las nuevas formas de pedagogía; es decir, por la labor intelectual. Para Eric Hobsbawm (1992), algunos nacionalismos surgieron con un grupo de precursores y militantes de la *idea nacional* (y de campañas políticas a favor de esta idea), situación que implica la aparición de intelectuales orgánicos (en el sentido de Gramsci). Anderson (1993) no discute directamente el papel de los intelectuales, pero explica que la prensa y las novelas (y los individuos capaces de leer) permitieron pensar y representar la comunidad imaginada nacional. Siguiendo su razonamiento, podríamos interpretar que periodistas, novelistas, pedagogos, filólogos, gramáticos y artistas son los agentes que *imaginan* la comunidad nacional, creando narrativas sobre ella. Los intelectuales participan de este modo en los procesos de creación de conciencias colectivas como el de las identidades nacionales.

En cuanto a los trabajos sobre intelectuales, muchos llaman la atención sobre el papel central que estos han desempeñado en el desarrollo de movimientos nacionalistas. Por ejemplo, Joan Cocks (2002) destaca el modo en que lingüistas, profesores, periodistas, poetas y filósofos han generado y difundido las ideas y los mitos de la nacionalidad, a la vez que han sido el primer segmento social en absorber, a través de la educación y la formación profesional, las ideas de nacionalidad. En la misma línea, Smith (en Gutiérrez, 2012) señala que los intelectuales desempeñan un papel central en la recopilación, idealización, resignificación y organización del contenido de la memoria colectiva mediante la aplicación de disciplinas como la arqueología, la filología, la historia y la etnología, para «recrear y amplificar la historicidad de la nación y renovar su mitología» (p. 44), que será luego transmitida por medio de la educación. En este sentido, al mismo tiempo que los intelectuales han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo del nacionalismo, las

ideologías nacionalistas han condicionado en muchos casos la interpretación de los hechos en la propia producción académica de los intelectuales.

Dominic Boyer y Claudio Lomnitz (2005) hacen una buena síntesis de la amplitud del trabajo intelectual en relación con la construcción de los Estados nacionales al señalar que incluye «from literary labors of national evocation to mediating labors of national cultural production, such as pedagogy and journalism, to administrative labors of state bureaucracy» (p. 107), es decir, atiende a prácticas que van desde lo poético-literario hasta lo técnico-administrativo.

Pero, además, como estos mismos autores señalan, la imagen misma del intelectual ha estado vinculada con la *fantasía nacional*, ya sea como encarnación del espíritu de la nación (como es el caso de Zorrilla de San Martín) o como arquitecto de la planificación nacional (como es el caso de Varela). En el caso particular de la construcción de los Estados nacionales poscoloniales como los países hispanoamericanos, Ángel Rama (1998) destaca que los intelectuales representaban la civilización misma y la dominación de la ciudad sobre el medio rural. En el próximo capítulo me centro precisamente en el papel de los intelectuales en la construcción de los Estados nacionales en Hispanoamérica a finales del siglo XIX.

## Los intelectuales y la creación de los Estados hispanoamericanos

### Los intelectuales y la construcción de los Estados nacionales en Hispanoamérica en el siglo XIX

Con los procesos de independencia las elites tuvieron que afrontar el problema de construir «un orden político que ejerciera una dominación efectiva y duradera» (Altamirano, 2005, p. 21). Los cambios sociales y económicos que incorporaron a los países latinoamericanos a la órbita de la modernización capitalista también reclutaron a sus agentes en los pequeños círculos intelectuales.

La lucha por el predominio de proyectos económicos, sociales y políticos se transfirió a la pugna por la hegemonía discursiva, como parte de los requerimientos de la acción militar, política o administrativa:

Orgánico o marginal, ideólogo o enemigo del poder, ubicado en el seno o en las adyacencias de las emergentes instituciones burguesas, el intelectual se convierte, desde los albores de la emancipación, en la piedra de toque de un imaginario nacionalista en el que los discursos metropolitanos, procesados y redimensionados por la elite criolla, se funden con

las nuevas utopías que guían la vida independiente de América Latina (Moraña, 1995, p. 43).

El proceso de construcción de los Estados nacionales hispanoamericanos no podría describirse adecuadamente, por lo tanto, sin referencia a ellos. El papel de los intelectuales fue decisivo en la articulación ideológica del proyecto nacionalista. Ellos «suministraban los nombres que servían de anclaje identitario» y «construían discursivamente la unidad deseada estableciendo límites, recortando el pasado y designando al otro» (Narvaja de Arnoux, 2008, p. 121). A propósito, Altamirano (2008) señala que la unificación del Estado (la consolidación del territorio, la redacción de leyes, el impulso a la educación pública) requirió «competentes que pudieran producir y ofrecer conocimientos, sean legales, geográficos, técnicos o estadísticos» y *publicistas* que «pudieran suministrar discursos de legitimación destinados a engendrar la alianza incondicional de los ciudadanos con “su” Estado —narrativas de la patria, de la identidad nacional—» (p. 10), incluyendo las cuestiones sobre la lengua.

Como bien señala Antonio Cornejo Polar (1995), las principales preocupaciones durante el proceso de construcción de los Estados nacionales hispanoamericanos eran dos, aunque imbricadas: la formación de un cierto tipo de sociedad que pudiera reconocerse y ser reconocida como nacional y el modo de lograr su rápido y sostenido progreso y modernización. El primer aspecto implicaba la transformación de la población en el cuerpo social del Estado nacional mediante su cohesión e integración, para lo cual era necesario dotarla de una historia, con su simbología patriótica, y de un territorio, no solo como espacio físico, «sino como representación semiótica de lo propio» (Cornejo Polar, 1995, p. 15). Parte importante de esta tarea tenía que hacerse discursivamente, generando sentidos de pertenencia y solidaridad nacionales, por un lado, y valores que permitieran alcanzar la modernidad, por otro. En definitiva, había que *inventar tradiciones* (ya sea adaptando y resignificando viejas tradiciones o inventando —elaborando y formalizando— tradiciones en sentido estricto) que sirvieran para establecer —a la vez que simbolizar— la cohesión social nacional, legitimar las instituciones y las relaciones de autoridad de los Estados creados, e inculcar los sistemas de valores y las pautas de comportamiento republicanas y modernas (Hobsbawm, 2002).

La literatura, la educación y la prensa —espacios en cuya propia configuración la lengua escrita ocupa un lugar central— se volvieron escenarios de acción privilegiados para el cumplimiento de esta tarea.

### *Los intelectuales y la literatura*

El siglo XIX es el período constitutivo de las llamadas literaturas nacionales de los diferentes países hispanoamericanos, proceso que estuvo articulado

con el de la construcción de los respectivos Estados nacionales. A propósito, Cornejo Polar (1995) señala que de hecho el desarrollo de la literatura en los países recién fundados obedece al interés nacionalizador y encuentra como principal género funcional a ello la novela. «El escritor se asume como representante y portavoz de la opinión pública, o de un sector de ella, y al mismo tiempo, intenta modelarla y ocasionalmente movilizarla desde una determinada perspectiva y hacia una determinada dirección» (Cornejo Polar, 1995, p. 20).

La literatura tuvo central importancia en la conformación del imaginario nacional no solo —explica Moraña (1995)— como instrumento de legitimación de proyectos sociales y formalización de hegemonía de las emergentes burguesías nacionales, sino también como vehículo de impugnación del *statu quo* y construcción de discursos antihegemónicos. La estrecha relación entre literatura y política da cuenta, por otra parte, de que no se trataba todavía de campos completamente autónomos.

El *romanticismo* sirvió de molde para contenidos nacionalistas, recurriendo sobre todo al *costumbrismo* como instrumento para expresar-construir la autonomía e idiosincrasia cultural de los Estados emergentes. Los literatos pasaron a tener la función de (o se representaron como) intérpretes de los rasgos culturales más profundos inscriptos en la *psique* nacional, transformándose entonces en *publicistas* de la identidad nacional, como fue el caso de Juan Zorrilla de San Martín para Uruguay.

En este marco la literatura también sirvió para privilegiar y transmitir los valores del *disciplinamiento* (Barrán, 2008) propios de la modernización, vinculados con el mundo urbano y las costumbres europeas. Haciendo referencia a Domingo Faustino Sarmiento y su obra *Facundo*, Julio Ramos (2009) explica: «Escribir, en ese mundo, era dar forma al sueño modernizador; era ‘civilizar’: ordenar el sinsentido de la ‘barbarie’ americana» (p. 66).

La literatura, además, fue ejemplo paradigmático de la elocuencia, del buen decir, por lo que las obras literarias del período sirvieron para la construcción de las identidades nacionales no solo por su contenido nacionalista, sino también por proponer un modelo de lengua nacional. A propósito, vale la pena señalar, siguiendo a Mercedes Niño-Murcia (1997), que este modelo no tuvo en cuenta los usos populares o marginales. La autora recuerda que si bien los grandes narradores del siglo XIX incorporaron en sus novelas voces del indígena y del negro, estas formas de hablar nunca se propusieron como modelo de ejemplaridad lingüística, sino precisamente como parte de la representación del *otro*, del *no civilizado*.<sup>4</sup>

---

4 Para el caso de Uruguay, sobre la representación del habla de los negros en las novelas de Eduardo Acevedo Díaz, cfr. Alejandra Rivero (2015).

Además de desarrollar narrativas que permitieran reconocerse en una historia y tradiciones comunes, para crear el Estado nacional era necesario también crear los actores y escenarios que sirvieran de base para la existencia de la nación. La educación, en particular la escuela, con sus maestros y pedagogos, tuvo la tarea de crear al sujeto nacional, de forjar al ciudadano de los Estados nacionales hispanoamericanos. En la segunda mitad del siglo XIX se amplió la cobertura de la escuela en gran parte de los países hispanoamericanos y se desarrollaron los sistemas nacionales de educación primaria para poder cumplir con esta función. Por ejemplo, en los países de la región, las primeras leyes de educación que establecieron la obligatoriedad de la escuela primaria fueron aprobadas en 1860, 1877 y 1884, en Chile, Uruguay y Argentina, respectivamente.

Así como la literatura y las novelas jugaron un papel fundamental en la construcción del nuevo imaginario, la escuela se encargó de enseñar los valores asociados con la nueva sensibilidad y de crear al futuro ciudadano. Para ello, el vínculo pedagógico tomó la forma de la *instrucción pública* y el docente se concibió como portador de una cultura que debía imponer a un sujeto representado como *carente* (Puiggrós, 1990). El proceso de homogeneización social, cultural y lingüística necesario para la construcción del ciudadano supuso la necesidad de sancionar la diferencia (Martinis, 2006).<sup>5</sup>

El medio de forjar al ciudadano para las nuevas naciones fue la enseñanza de la escritura y la lectura, en más de un sentido. La lectura era el «dispositivo disciplinario requerido para la constitución de los sujetos ante la ley» (Ramos, 2009, p. 134), en la medida en que solo podían acceder a la categoría de ciudadanos quienes supieran leer, tal como lo establecieron las primeras constituciones de los países recién creados. La lectura y la escritura —en la lengua nacional— eran necesarias para la construcción de la sociedad civil. La enseñanza de la escritura y la lectura era además en sí misma un modo de disciplinar al sujeto, no solo sancionando el comportamiento lingüístico de los escolares e imponiendo un modelo de corrección lingüística que prescribía y proscibía ciertos rasgos lingüísticos (incluso lenguas enteras), sino controlando su cuerpo. Al menos en el caso de Uruguay, las indicaciones sobre la posición del cuerpo del niño para leer y para escribir ocuparon un espacio importante en los manuales escolares.<sup>6</sup>

La enseñanza de la lectura y de la escritura se constituyó en elemento estructurador de la educación, el medio para enseñar todos los contenidos educativos y de transmitir los valores nacionales y modernos. Para ello los

5 Sobre la función de los libros de lectura uruguayos del período en la construcción del ciudadano, cfr. Oroño (2016a).

6 Cfr. Oroño (2016a).

libros de texto ocuparon un lugar central. Alain Choppin (2004) señala que, además de ser el soporte de los contenidos educativos que la sociedad considera necesario transmitir a las nuevas generaciones, desde sus inicios los textos escolares se destacaron como uno de los instrumentos esenciales para moldear la lengua, la cultura y los valores de —y a partir de— las clases dirigentes. A través de ellos se indicaron los modos de decir socialmente admitidos y se excluyeron otros, se articuló el universo ideológico, definiendo lo correcto y aceptable en comportamientos y prácticas que excedían el ámbito del lenguaje (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010; Orlandi, 2001). Los textos escolares cumplen una función social que, más allá de enseñar la lengua, la historia, la geografía, la aritmética, etc., internalizan en los estudiantes los valores sociales y morales hegemónicos. No solo presentan contenidos disciplinarios específicos, sino que introducen en los niños nociones de cultura, moral y patriotismo.<sup>7</sup>

Algunos intelectuales fueron los redactores de estos textos escolares, se encargaron de hacer el recorte indicado y de seleccionar ciertas obras literarias, ciertas máximas morales y cierto modelo de lengua para incluir en ellos. Fueron intelectuales —*competentes*— los encargados de planificar y orientar la educación estatal hacia el objetivo de formar ciudadanos, ya sea elaborando textos escolares y programas educativos o asumiendo funciones directivas en los sistemas educativos recién creados, como fue el caso este último de José Pedro Varela en Uruguay.

### *Los intelectuales y la prensa*

Además de la escuela y los textos escolares, el periodismo también se erigió en un dispositivo pedagógico fundamental para la formación de la ciudadanía. La función de la prensa en relación con la construcción de los Estados nacionales ya ha sido señalada por Anderson (1993): el periódico contribuyó a producir un sujeto nacional, al principio inseparable del público lector del periódico. Del mismo modo y para el caso concreto de nuestro continente, Ramos (2009) indica que en América Latina, entre 1820 y 1880, el periódico fue una matriz de los nuevos sujetos nacionales.

El periódico no solo cristalizaba la *racionalidad*, el orden que se identificaba con la estabilidad y delimitación nacional, sino que permitía extender ese orden a las zonas insubordinadas de la *barbarie*. Convertir al *bárbaro* en lector, someter su oralidad a la ley de la escritura (como proponían Bello y Sarmiento) era uno de los proyectos ligados a la voluntad de ordenar y generar el espacio nacional (Ramos, 2009, p. 181).

---

7 A propósito, Beatriz González Stephan (1995) señala que «una de las consecuencias más sensibles y no menos debatidas que trajo consigo la construcción de la sociedad civil fue la progresiva erosión [...] de la concepción religiosa de la vida» (p. 437).

La prensa pudo ser un instrumento nacionalizador porque la expansión de la escolarización comenzó a transformar las condiciones de circulación y recepción de los discursos escritos. En la segunda mitad del siglo XIX, el espacio para el ejercicio de las funciones intelectuales experimentó una constante y sólida expansión (Myers, 2008). Empezó a cristalizarse una esfera pública en los principales países de la región gracias al incremento del número de periódicos publicados —que se diversificaron— y de su tirada, así como la proliferación de revistas e impresos de diverso tipo, la consolidación de un público lector cuyos límites no siempre coincidían con los de las elites gobernantes, la complejización de la oferta de géneros que acompañó el crecimiento de ese público, la lenta concreción de un universo editorial articulado en torno de las leyes del mercado, la multiplicación de espacios de sociabilidad por fuera del Estado y de la Iglesia, el auge constante de un intenso movimiento asociativo y la iniciación de una intensa actividad parlamentaria en algunos de los nuevos Estados (Myers, 2008; Sábato, 2008).

Los intelectuales asumieron, por intermedio de la prensa periódica, una serie de funciones que van más allá de la difusión de ideas, y tienen que ver más con la posibilidad de generar acción mediante sus escritos. Y ello —señala Palti (2008)— repercutió en la configuración del espacio público y el lugar de los intelectuales en él, teniendo en cuenta que los nuevos Estados nacionales se articularon en sistemas de gobierno republicanos fundados en la opinión pública.

Por todo ello,

la prensa se convirtió en un instrumento insoslayable no solo para los gobiernos (y sus diferentes sectores), sino también para cualquier figura, grupo o partido que quisiera tener un lugar en la vida política. Todos ellos hacían esfuerzos enormes para editar un diario propio, a la vez que presionaban y cultivaban a otros editores para conseguir espacios y apoyos en otros periódicos (Sábato, 2008, p. 395).

En este sentido, tanto Zorrilla de San Martín como Varela fundaron sus propios periódicos y debatieron permanentemente en la prensa entre ellos y con otros intelectuales sobre temáticas políticas, sociales, filosóficas, educativas y lingüísticas.

En el contexto agitado de las luchas por la independencia y la construcción de los Estados nacionales apareció una nueva función social vinculada en forma directa con un nuevo tipo de actor intelectual: el periodista político. Explica Jorge Myers (2008):

[Muchos sujetos] comenzaron a construir una figura pública cuya principal fuente de legitimidad provenía de su ejercicio tenaz y prolífico de la pluma aplicada a los periódicos políticos. Si casi todos los miembros de esa nueva

cohorte de escritores públicos pudo ostentar títulos profesionales en otros campos, fue la actividad periodística la que les franqueó el camino hacia una prominente visibilidad pública [y no al revés] (p. 36).

El género que convocó a casi todos los intelectuales fue el ensayo político, puesto en circulación sobre todo en la prensa. Si deseaban intervenir en los debates contemporáneos, aun cuando sus nombres estuvieran más asociados a la literatura, los escritores públicos debían apelar a este género. El ensayo de discusión política

podía abarcar desde obras de carácter claramente periodístico —defensas de la actuación del gobierno [...], ataques contra los enemigos políticos, libelos satíricos contra grupos y partidos, reconstrucciones supuestamente imparciales de la última guerra civil o del último golpe de Estado—, hasta obras más complejas que a veces se solapaban con el naciente género de la historia patria (Myers, 2008, p. 46).

A finales del siglo XIX, la prensa, que hasta el momento había sido un dispositivo de la centralización y limitación nacional, ligada así a lo político-estatal, comenzó a reformular sus funciones (Ramos, 2009). Aunque la función política y partidista del periódico continuaría siendo fundamental, su modernización progresiva, tanto en términos de la tecnología del periódico como de las nuevas funciones sociales ligadas a la publicidad comercial, requirió cierta autonomización de lo político (Ramos, 2009) y dio lugar a una mayor profesionalización de los periodistas, una creciente tecnificación de los procesos de producción, una organización empresarial más moderna y la articulación más estrecha con un mercado en consolidación (Sábato, 2008). Esta —todavía muy incipiente— profesionalización del periodista también respondía a la nueva división del trabajo sobre la lengua, algunas de las cuales, como la literatura y la educación, comentamos en los apartados anteriores.

Como señalábamos antes, la lengua escrita es constitutiva de la literatura, del trabajo educativo y de la labor periodística. En los tres campos entonces, con mayor o menor reflexión y conciencia metalingüística, los intelectuales tuvieron que definir un modelo de ejemplaridad lingüística que, en el caso de los países hispanoamericanos, no pudo evitar pensar la relación con España. En el próximo capítulo presento algunos aspectos vinculados con las posiciones sobre la lengua de los intelectuales hispanoamericanos y su vínculo con la construcción de las identidades nacionales.



# Los intelectuales hispanoamericanos y la cuestión de la lengua

En la construcción de los Estados nacionales los intelectuales hispanoamericanos asignaron un lugar destacado a la cuestión de la lengua, interés estrechamente vinculado con el hecho de que el español es compartido por más de una comunidad nacional y se caracteriza por una estandarización pluricéntrica (Clyne, 1992; Fontanella de Weinberg, 1992; Guitarte, 1983). En el caso de los países hispanoamericanos, durante el período posterior a la independencia de España se generó una discusión entre los intelectuales criollos sobre el estatus de las variedades americanas en relación con el español peninsular y las peculiaridades de las normas locales (Niño-Murcia, 1997). La cuestión del *arraigo* (Gallardo, 1978) del español se instaló como tema de discusión, más o menos conflictivo según cómo se interpretara la relación con la tradición peninsular y más o menos presente según los contextos sociohistóricos. Una lengua arraigada «tiene su base en una tradición» y está por ello «ligad[a] al acervo histórico de la comunidad hablante en cuanto sociedad culturalmente identificable» (Gallardo, 1978, p. 91). El desafío de los intelectuales hispanoamericanos fue precisamente fundar una nueva tradición que les permitiera redefinir el arraigo del español en los Estados recién independizados. José del Valle y Luis Gabriel-Stheeman (2004) señalan al respecto que «para los intelectuales latinoamericanos involucrados en el proceso de desarrollo nacional, controlar la lengua (su selección, elaboración, codificación) y establecer y propagar su valor simbólico (aceptación) eran consecuencias naturales de la independencia» (p. 27). Como en otros campos, en el caso de la lengua también era necesario validar la diferencia respecto de España. Durante la construcción de los Estados nacionales hispanoamericanos, la lengua, explica Ángela di Tullio (2003, pp. 23-24), se configuró como «objeto intelectual depositario de opiniones y creencias, de actitudes y de contenidos ideológicos diversos».

## Las posiciones sobre la lengua en la primera mitad del siglo XIX. Los debates entre hispanistas y americanistas en el Cono Sur

Las posiciones sobre la lengua española fueron uno de los procesos sociales en que se resolvió el vínculo político tanto entre los países hispanoamericanos como con España. En este sentido, la discusión entre *americanistas* e *hispanistas* es un punto de partida importante para la construcción de las identidades de los países hispanoamericanos, porque muestra la tensión política del momento histórico que se estaba viviendo. Los americanistas, con adhesión al romanticismo al comienzo, desarrollaron un discurso crítico y de ruptura con lo español. Los hispanistas, en cambio, defendían la existencia de una civilización hispana con centro hegemónico en España, cuyos valores y tradiciones cristalizaban en la lengua castellana (Del Valle y Gabriel-Stheeman, 2004; Niño-Murcia, 1997). Explica Niño-Murcia (1997):

Como sucede en [las] situaciones en las que se construye una identidad nacional, la prescripción lingüística, la pureza del idioma, la legitimidad de los usos, los debates acerca de la fijación del estándar, y aun la ortografía, se toma[ron] como aspectos autodefinidores (p. 110).

Según Carlos Rama (1982, p. 92), dentro de la corriente literario-ideológica americanista se destacaban los *americanistas del Río de la Plata*, argentinos, chilenos y uruguayos que habrían sufrido los mismos exilios e influencias, lo que junto con la cercanía geográfica los habría llevado a formar un solo grupo generacional. Rama (1982) destaca entre los argentinos a Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Domingo Faustino Sarmiento y Bartolomé Mitre; entre los chilenos a Francisco Bilbao, José Victorino Lastarria y Benjamín Vicuña Mackenna; y entre los uruguayos a Andrés Bello, Alejandro Magariños Cervantes y José Pedro Varela —aunque perteneció a la generación siguiente—. En cuanto a los intelectuales hispanistas de la región, el autor destaca a Diego Párrales en Chile, Juan Manuel de Rosas en Argentina y Juan Zorrilla de San Martín en Uruguay.

Parte de la generación del 37 de Argentina se exilió en Montevideo a causa del gobierno de Rosas y en 1838 fundó junto con algunos intelectuales uruguayos —sobre los que tuvo gran impacto— el periódico *El Iniciador*. Según Víctor Pérez Petit (1918), «toda el alma de una generación estaba allí; toda su fe, todo su ensueño, toda su vida espiritual» (p. 45). Allí decía, por ejemplo, el uruguayo Andrés Bello (1838):

Dos cadenas nos ligaban a la España: una material, visible, ominosa: otra no menos ominosa, no menos pesada, pero invisible, incorpórea, [...] que está en nuestra legislación, en nuestras letras, en nuestras costumbres, en

nuestros hábitos, y todo lo ata, y á todo le imprime el sello de la esclavitud, y desmiente nuestra emancipación absoluta. Aquella pudimos y supimos hacerla pedazos con el vigor de nuestros brazos y el hierro de nuestras lanzas: esta es preciso que desaparezca también si nuestra personalidad nacional ha de ser una realidad; aquella fue la misión gloriosa de nuestros padres, esta es la nuestra (s. p.).

En cuanto a la lengua, la posición de los americanistas uruguayos no fue, sin embargo, muy radical.<sup>8</sup> En Uruguay la separación lingüística de España no se propuso nunca como alternativa válida, salvo en algunos géneros del discurso literario, como la gauchesca (Asencio, 2004). A propósito, Pablo Rocca (2003) señala que durante casi toda la primera mitad del siglo XIX «la gauchesca estableció una severa frontera lingüística, poética y política entre lo americano y lo español» (p. 31), tanto por sus temas como por su lengua. De todos modos, como indican Virginia Bertolotti y Magdalena Coll (2012), se trata de un reconocimiento de rasgos lingüísticos propios «escudad[os] en el ambiente y personajes gauchescos», un tipo humano de génesis netamente americana, por otra parte.

A diferencia de los americanistas uruguayos, los americanistas argentinos expresaron un claro interés en construir una lengua propia, que reflejara el pensamiento y el sentir de la nueva comunidad, modelo de ejemplaridad lingüística y lengua nacional.<sup>9</sup> Entendían que el español era parte de «una herencia inaceptable», por lo que «debía ser objeto de la revisión emancipadora romántica» y «transformarse como un aspecto más de la realización de la nación» (Blanco, 1991, p. 23).

Estas preocupaciones dieron lugar al rechazo del purismo y el casticismo, que se asociaron a la tradición hispánica y a su institución más representativa, la RAE, el escaso apego a la gramática normativa y la actitud favorable al cambio lingüístico, en particular a la incorporación de léxico de lenguas extranjeras, sobre todo del francés (Di Tullio, 2003).

En 1837, Juan María Gutiérrez (en su discurso de apertura del Salón Literario de Buenos Aires) y Juan Bautista Alberdi (en *Fragmento preliminar al estudio del derecho*) fueron los primeros del grupo en plantear el problema de la lengua nacional. Imbuidos de un nacionalismo lingüístico de cuño alemán, asociaron el español con España, de la que —entendían— era

8 Para un estudio sobre los americanistas románticos de la generación del 40 de Uruguay y su vínculo con los de la generación del 37 de Argentina, cfr. Asencio (2004), Bertolotti y Coll (2012) y Rocca (2003). En particular sobre los debates acerca de la lengua, cfr. Alfón (2011), Asencio (2004), Bertolotti y Coll (2012), Ennis (2008), Narvaja de Arnoux (2008) y Niño-Murcia (1997), entre otros.

9 La actitud disidente de la generación del 37 de Argentina con respecto a la lengua ha sido estudiada ampliamente, entre otros, por Alfón (2011), Blanco (1991) y Ennis (2008).

su expresión, por lo que la lengua española presentaba los mismos errores y defectos que la nación española. Debía pensarse-construirse entonces una lengua nueva para la nueva nación. Esta actitud rupturista era mayoritaria entre los intelectuales argentinos del período (Esteban Echeverría fue el único que no rechazó de plano la lengua española). Así ocurre en el caso de Sarmiento, quien se incorporó al debate en 1842 desde su exilio chileno, «adhiriendo a los principios de soberanía popular y emancipación lingüística» (Blanco, 1991, p. 25).

De modo paralelo al Salón de Buenos Aires, en 1842, en Chile, se creó la Sociedad Literaria, a la que se integraron los intelectuales chilenos más jóvenes. El movimiento literario del 42 de Chile promovió una reacción similar en lo lingüístico a la de la generación del 37 de Argentina, como parte de una parecida búsqueda de la identidad cultural propia que completara la emancipación política (Blanco, 1991). Para Lastarria, la lengua española debía pasar por un proceso de *desespañolización y americanización*, para lo cual propuso reformular el modelo de ejemplaridad lingüística, representado por la literatura. Esta posición lo enfrentó a Andrés Bello, quien defendía a los clásicos españoles como modelo lingüístico (Gallardo en Rojas, 2015). Las ideas de Sarmiento no cayeron entonces en el vacío, cuando, a propósito de su propuesta de reforma ortográfica, expresó en Chile sus actitudes hacia el español y mantuvo con Bello su muy conocido debate.<sup>10</sup>

El interés por la lengua aparece en Sarmiento como un tema central en su preocupación por modernizar (civilizar) y democratizar las naciones americanas contra el atraso que significaba la cultura española. Como señala Di Tullio (2003), la cuestión de la lengua adquirió en Sarmiento una densidad importante al aparecer vinculada con las diferentes funciones sociales que desarrolló (educador, político, periodista, literato): la reforma ortográfica como mecanismo acelerador de la alfabetización, el papel fundamental del lenguaje en el nuevo estilo de gobierno y su democratización, la necesidad de un medio de expresión claro y ágil con léxico intelectualizado del que, según él, carecía la lengua española, la formación de la literatura nacional.

En la tarea de definir cuál era la variedad lingüística que podía cumplir la función de *marco de referencia* (Garvin y Mathiot, 1974) en los países americanos, fue Andrés Bello quien tuvo la mayor influencia y cumplió el papel más importante en la región con su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, publicada en 1847. Su posición sobre la lengua lo ubica, según Rama (1982), en un americanismo moderado, un lugar intermedio entre hispanistas y americanistas. Bello entendía que era posible

---

10 Tanto las iniciativas de Bello y de Sarmiento como la reforma efectivamente llevada a la práctica en Chile durante 1844 y las polémicas derivadas de las tres propuestas fue el debate de mayor repercusión en su época, y ha sido estudiado de manera profusa (cfr. Alfón, 2011; Ennis, 2008; Narvaja de Arnoux, 2008; Niño-Murcia, 1997; Villa, 2010; entre otros).

mantener la unidad de la lengua española a pesar de su inevitable evolución y cambio. Esto, sin embargo, como señalan Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004), requeriría estrategias de planificación lingüística bien coordinadas y ampliamente aceptadas. Tanto las posiciones centrípetas como las centrífugas sobre la lengua pusieron en el centro de atención la cuestión de la variación y el cambio lingüístico y colocaron sobre la mesa el asunto acerca de quién debería encargarse de la planificación lingüística y dónde residía su legitimidad para hacerlo. Esto ubicó a los propios intelectuales en el centro del debate. En este marco, señala Fernando Alfón (2011, p. xii), las posiciones idiomáticas como las de Bello y Sarmiento (o las de Cuervo y Valera más adelante) «adquieren una dimensión político-ideológica más que pedagógico-lingüística». Son una manifestación de las luchas de poder por el trazado del mapa cultural y político de la cultura hispánica (Ennis, 2008).

La propuesta unificadora de Bello nació como respuesta a los temores de fragmentación lingüística que empezaban a aparecer en América y se basó en la selección de autores españoles para ejemplificar la norma gramatical, como señalábamos antes a propósito de la posición de Lastarria. Sin embargo, la publicación de la obra misma es un gesto de planificación lingüística independiente, autónoma en relación con España. Refleja la creencia, dice Del Valle (2011), de al menos ciertos sectores de la intelectualidad hispanoamericana de que, como resultado de la emancipación, tenían que asumir el control de la gestión del idioma igual que habían hecho en otros ámbitos de su vida independiente. También da cuenta, según el autor, de la debilidad normativa de la RAE. De hecho, Bello (1918 [1847]) manifiesta el propósito explícito de elaborar una gramática para los americanos, que otorgue legitimidad a ciertos neologismos y usos lingüísticos americanos: «No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispanoamérica» (p. vii), y también: «Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada» (p. ix).<sup>11</sup>

Como señala Pilar Asencio (2004), el modelo de ejemplaridad lingüística propuesto en la gramática de Bello «surge de la combinación de varios ejes que se cruzan, y quedan delimitados por las oposiciones americano/español, gente educada/gente no educada y unidad hispanoamericana/separación entre América y España» (p. 9). Bello propone validar lo americano, pero no todo, solo los usos cultos y los que no pongan en peligro la unidad del mundo hispanohablante. Niño-Murcia (1997) sintetiza bien estas ideas al indicar que Bello es el «codificador de la norma culta americana con miras a mantener la unidad en el mundo hispanoamericano» (p. 119).

---

11 Sobre la posición de Bello en relación con la RAE, cfr. Laura Villa (2010).

Respecto a las consecuencias de esta posición, Luis Fernando Lara (2011) observa que con Bello empezó a imponerse «la unidad de lengua» como «valor social», lo que «en la segunda mitad del siglo XIX ayudará a fortalecer el papel de la Academia» (p. 322), aspecto que veremos en el siguiente apartado. La gramática de Bello es un mojón importante en el proceso de estandarización del español, en la imposición y codificación de una norma lingüística. Tanto Bello como Sarmiento compartían la idea de que la intervención sobre el corpus de la lengua estaba en la base de la construcción de un mercado editorial y de un sistema educativo necesarios para la organización administrativa, económica y simbólica de un Estado moderno; por eso debatieron sobre el modo de desarrollar su codificación ortográfica. Más allá de sus diferencias, ambos le asignaron a la lengua, en particular a la escritura, una función disciplinadora. También los dos otorgaron a los intelectuales la responsabilidad de la codificación. Sarmiento porque entendía que estos debían encauzar la soberanía popular; Bello porque concebía que, en tanto expertos, los letrados tenían la autoridad para decidir sobre las formas lingüísticas legítimas, explica Juan Antonio Ennis (2008).

La tensión entre hispanistas y americanistas se reflejó también —como podía esperarse— en la posición respecto de la RAE. Así, mientras que en Buenos Aires se propuso (1823) la creación de una academia literaria para que se ocupara de la gestión de la lengua en Argentina y Juan Bautista Alberdi criticaba el establecimiento de academias correspondientes (Blanco, 1991; Alfón, 2011), por la misma época José Gómez de la Cortina promovió la creación de la Academia de la Lengua de México (1835), que, sin afán separatista, se disolvió al crearse la academia correspondiente en ese país (Perales, 2000).

En Uruguay, algunos intelectuales tuvieron la inquietud de crear una academia propia, idea que no prosperó. Pérez Petit (1918) recuerda que

Conversando [...] con Daniel y Carlos Martínez Vigil, con Félix Bayley y con Eduardo Pueyo [...], surgió entre ellos la idea de fundar una Academia Nacional, cuyo fin, semejante al de la Española, sería velar por el lenguaje. El propósito, que provocó largos e interesantes debates entre los entusiastas y soñadores contertulios, se llevó hasta redactar un acta de fundación, que suscribieron aquellos, y algunos otros pocos muchachos, que hallaron momentáneamente en esa gestión un derivativo de sus ansias de trabajar, de hacer algo... Por lo demás, la idea no fue más adelante; más ello se debió a que los incipientes académicos descubrieron ser más práctico fundar una revista literaria que reunirse en cónclave para vigilar la limpieza y esplendor del idioma (p. 49).

De hecho, Daniel y Carlos Martínez Vigil, Víctor Pérez Petit y José Enrique Rodó fundaron la *Revista Nacional de Literatura y Ciencias*

*Sociales*, que se publicó en Montevideo entre 1895 y 1897 y se convirtió rápidamente en un referente dentro de la intelectualidad nacional e hispanoamericana. Carlos Martínez Vigil, con una posición conservadora en relación con la lengua, mantuvo en esta revista *debates ideológicos sobre el lenguaje* (Blommaert, 1999) con Fidelis del Solar (sobre la reforma ortográfica chilena y la reforma ortográfica de la RAE de 1883) y con Ricardo Palma (a propósito de la publicación de su *Neologismos y americanismos*).<sup>12</sup> Cincuenta años más tarde, Martínez Vigil participó de la fundación de la Academia Nacional de Letras (1943), de la que fue su vicepresidente.

En la segunda mitad del siglo XIX, como resultado de transformaciones del contexto sociohistórico y político, el vínculo con España y las posiciones sobre la lengua de los intelectuales hispanoamericanos se modificarían. En el siguiente apartado presento los aspectos más significativos del cambio ocurrido y el papel privilegiado que desempeñó la RAE en el proceso.

## Las posiciones sobre la lengua en la segunda mitad del siglo XIX. El nuevo vínculo con España y la función de la Real Academia Española

En la segunda mitad del siglo XIX, la RAE desempeñó un papel importante para recomponer los vínculos entre España e Hispanoamérica. Esto evidencia el hecho de que, además de su función normativa y codificadora, las academias de la lengua cumplen una función política. A propósito, Graciela Barrios (2011) señala que en la medida en que la función filológica y codificadora de la lengua no es exclusiva de las academias «podríamos considerar que el objetivo último de una institución creada expresamente para normalizar la lengua es eminentemente político, en tanto referente de la autoridad y prestigio de los Estados que representan» (p. 595). En este sentido, «la autoridad que el poder político confiere a las academias hace que sus decisiones lingüísticas tengan carácter de oficialidad» y por ello «son también un referente simbólico interesante en la consolidación de actitudes favorables hacia la lengua y variedad de lengua que promueven» (p. 595).

En el último cuarto del siglo XIX, España transitó una profunda crisis económica, social y política. Como respuesta a esta situación, el Gobierno español desarrolló una serie de acciones para ampliar las vías de comunicación con sus antiguas colonias y recuperar su presencia en ellas, de modo de estrechar los vínculos culturales y comerciales con aquellos países. La RAE desempeñó un papel central en su concreción, ya sea indirectamente, porque sus miembros eran también representantes políticos del gobierno y la monarquía,

---

12 Cfr. Oroño (2016c, 2018).

o directamente, tomando ella misma medidas político-lingüísticas. El ministro de Estado Segismundo Moret, quien sería nombrado académico de la RAE en 1894, fomentó en particular las relaciones con Hispanoamérica.

Hubo intentos de desarrollar el movimiento mercantil entre España e Hispanoamérica mediante la creación, por ejemplo, de la Compañía Transatlántica Española (1881). En 1885, se fundó la Unión Iberoamericana (1885-1936),<sup>13</sup> con filiales en las principales ciudades hispanoamericanas gracias al apoyo diplomático. Apadrinada por el ministro de Estado Moret y financiada con fondos públicos y privados, tenía intereses económicos y comerciales claros (Universidad Nacional de Andalucía, 2013). Muchos de sus miembros latinoamericanos eran integrantes de las academias americanas de la lengua o académicos correspondientes de la RAE, como Juan Zorrilla de San Martín. En 1888 se concretaron dos iniciativas para mejorar la imagen internacional de España: la Exposición Universal de Barcelona y el Museo y Biblioteca de Ultramar (Bernabéu, 1987).

Especialmente fructífero fue el año 1892, cuando España organizó un conjunto de celebraciones para conmemorar el cuarto centenario del Descubrimiento de América. La llegada de delegados de ocho países hispanoamericanos, más los esfuerzos de los diferentes eventos por generar discursos de unidad a partir del interés mutuo, contribuyó a fomentar las relaciones con aquellos países. Transcurridos más de cincuenta años desde que reconociera la independencia de los países hispanoamericanos, España estaba en condiciones de renovar su vocación imperialista, generando discursos de defensa de su obra en América y de la trascendencia del descubrimiento para la historia universal. Esto puede interpretarse, además, como contraofensiva al paralelo interés imperialista de Estados Unidos, que organizaba sus propios festejos por el centenario, con el objetivo explícito de estrechar los vínculos comerciales y sociales entre Estados Unidos y el resto de los países americanos.<sup>14</sup>

Entre las actividades desarrolladas se destaca el Congreso Literario Hispano-Americano, en la medida en que la lengua fue el tema congregante.<sup>15</sup>

El congreso, organizado por la Asociación de Escritores y Artistas Españoles, tenía la finalidad (según se desprende de los temas propuestos) de proclamar y defender la unidad de la lengua española como herramienta fundamental para fortalecer cultural y económicamente la comunidad hispanohablante. En este marco, en sus resoluciones el congreso estableció a la RAE como única autoridad en materia de planificación lingüística.

---

13 Sobre la relevancia de la Unión Iberoamericana en el desarrollo del hispanismo, cfr. Del Valle (2011).

14 Cfr. Bernabéu (1987).

15 Sobre la relevancia de este evento y las posiciones sobre la lengua de los congresistas hispanoamericanos, cfr. María Florencia Rizzo (2016) y Graciana Vázquez (2008).

La dirección del congreso estuvo a cargo de Gaspar Núñez de Arce, quien, además de ser presidente de la asociación y senador vitalicio de España desde 1886, era académico de la RAE desde 1874. En este sentido, señala Gloria Clavería (2003), muchos de los temas tratados aquí eran muy cercanos a los que se discutían en las sesiones de la RAE, ocupadas en la revisión de la duodécima edición del diccionario académico (1884-1899). De hecho, algunos de sus miembros participaron del congreso, como Eduardo Benot, Francisco Commelerán y Gómez, Francisco de Paula Canalejas y Antonio María Fabié.

La acción más fecunda en cuanto a profundizar los lazos de España con América, sin embargo, fue la creación de nuevas academias correspondientes de la RAE y la designación de académicos americanos. En el último cuarto del siglo XIX se instaló en los intelectuales españoles la necesidad de que España defendiera la existencia de una civilización hispana, con centro en España, encarnada en la lengua española (Del Valle y Gabriel-Stheeman, 2004), de cuya gestión debía encargarse, naturalmente, la RAE. Como señala Kirsten Süsselbeck (2014), la fundación de las academias correspondientes,

encargadas de velar por la preservación de la lengua en América bajo los auspicios de la RAE en Madrid, es, desde el punto de vista español, uno de los proyectos más importantes en la lucha por el mantenimiento de la hegemonía cultural hispánica en las antiguas colonias (p. 274).

Las academias americanas y los académicos correspondientes trabajaron en colaboración con la RAE y participaron de actividades promovidas por esta institución, como en el Congreso Literario Hispano-Americano y en la elaboración de la 13.<sup>a</sup> edición del *Diccionario de la lengua castellana*, aunque no sin desencuentros entre académicos de ambas márgenes del Atlántico. Es de destacar la importante disputa entre algunos académicos y Ricardo Palma, presente en una de las sesiones de trabajo porque se encontraba en Madrid con motivo del congreso literario referido, por su desacuerdo con el criterio adoptado para aceptar nuevas incorporaciones al diccionario académico, que consistía en admitir solo aquellas palabras «que designen un objeto de América latina y no tengan en castellano otra denominación» (Clavería, 2003, p. 273). El cargo de académico correspondiente estaba formalizado desde 1859 para que pudiesen integrar la academia personas que vivieran fuera de la Corte. Entre los primeros académicos correspondientes americanos se encuentran el peruano Felipe Pardo y Aliaga (1861), el mexicano José Joaquín Pesado (1861), los venezolanos Andrés Bello (1861; diez años antes había sido nombrado académico honorario) y Cecilio Acosta (1869), y el chileno José Victorino Lastarria (1870) (Süsselbeck, 2014).

En cuanto a la creación de academias correspondientes en los países hispanoamericanos, la RAE aprobó las bases para su fundación en 1870. En ellas

se establecía el modo y las condiciones para hacerlo, y se daba dominio total a la RAE sobre sus correspondientes americanas. Por ejemplo, se indicaba que si bien las academias correspondientes podían elegir a sus miembros, solo la RAE podía designarlos oficialmente, que sus estatutos debían parecerse a los de la RAE y que si las academias deseaban cambiarlos, debían consultarlo con la RAE (Süselbeck, 2014). En esa época se crearon las academias de Colombia (1871), Ecuador (1874) y México (1875). Durante la década del ochenta se establecieron cuatro nuevas academias correspondientes: la venezolana (1883), la chilena (1885), la peruana (1887) y la guatemalteca (1887) (Süselbeck, 2014); y aumentaron a 134 los académicos americanos (Bernabéu, 1987).

La importancia de la creación de academias correspondientes para estrechar vínculos entre España y América fue reconocida por la propia RAE en un informe de 1873, que dio lugar al inicio del proyecto y que señalaba:

Con tan sencillo medio [la fundación de las academias correspondientes] entendió y propone la Academia Española realizar fácilmente lo que para las armas y aún para la misma diplomacia es ya completamente imposible. Va la Academia á reanudar los violentamente rotos vínculos de fraternidad entre americanos y españoles (en Süselbeck, 2014, p. 273).

Si en la primera mitad del siglo XIX, en el marco de los debates entre hispanistas y americanistas, las posiciones sobre la lengua se reflejaron entre otros aspectos en la valoración de la RAE y hubo propuestas de crear academias propias como veíamos en el apartado anterior, en el último cuarto del siglo XIX no vuelven a concretarse iniciativas de este tipo en Hispanoamérica. La situación política y social había cambiado, y los intelectuales hispanoamericanos vieron con otro interés el vínculo con España y la RAE. Lara (2011, p. 323) señala que las elites cultas hispanoamericanas que formaban los partidos conservadores empezaron a formar las academias y a someterse «a los dictámenes peninsulares» cuando comenzó a predominar el pensamiento liberal y republicano. Los efectos del flujo migratorio y los temores que estos despertaron en la elite dirigente como riesgo para la cohesión nacional y la integridad del idioma heredado —particularmente en el Río de la Plata— (Di Tullio, 2003; Ennis, 2008), así como las presiones de España para preservar la unidad hispanoamericana, también fueron factores decisivos en el cambio de actitud de los intelectuales de la segunda mitad del siglo XIX. A propósito, Rama (1998) señala que «no puede comprenderse la fervorosa adhesión letrada [...] a la Real Academia de la Lengua, si no se visualiza su situación minoritaria dentro de la sociedad y su actitud defensiva dentro de un medio hostil» (p. 45). Y agrega: «La ciudad escrituraria estaba rodeada de dos anillos, lingüística y socialmente enemigos, a los que pertenecía la inmensa mayoría de la población» (p. 45).

De hecho, las academias correspondientes se instalaron con el apoyo de intelectuales destacados de Hispanoamérica. Ejemplo de ello es Miguel

Antonio Caro, promotor —junto con otros académicos correspondientes de la RAE— de la Academia Colombiana de la Lengua —de la que fue su primer presidente—.<sup>16</sup>

De todos modos, la legitimación de la autoridad académica no fue unánime, tuvo matices e incluso detractores: recordemos la controversia —ya referida— de Ricardo Palma con la RAE a propósito del reconocimiento y admisión de nuevas voces en el diccionario académico y la abierta hostilidad hacia la institución del también peruano Manuel González Prada, quien evaluaba la creación de academias correspondientes como un caso de «servilismo internacional» (en Rama, 1982, p. 134). También fue importante la disputa a finales del siglo entre el escritor español y académico de la RAE Juan Valera y el filólogo colombiano Rufino José Cuervo, porque, aunque se inició como una polémica en torno a la lengua, terminó como una disputa sobre el orden cultural poscolonial.<sup>17</sup> En el Río de la Plata es bien conocido el rechazo de Juan María Gutiérrez a ser académico correspondiente de la RAE en 1876 (Alfón, 2011; Blanco, 1991).

En la segunda mitad del siglo XIX, el deseo de algunos intelectuales hispanoamericanos de construir una identidad nacional a partir solo del legado cultural colonial hispano (excluyendo todo el aporte indígena e inmigratorio no hispano) los llevó a reanudar o profundizar las relaciones con la *madre patria*, generando discursos que compatibilizaban la *unión espiritual* con España con el interés en construir una identidad nacional propia. Esta necesidad de volverse hacia España se acentuó hacia finales del siglo y tuvo consecuencias también en las actitudes lingüísticas de los intelectuales, muchos de los cuales adoptaron posiciones conservadoras y puristas hacia la lengua. Es el caso de Juan Zorrilla de San Martín, aunque no el de José Pedro Varela, como veremos.

Por otra parte, el hecho de que la RAE designara a algunos intelectuales como académicos correspondientes o estimulara la fundación de academias subsidiarias, o que desde España se los invitara a integrar la Unión Iberoamericana o a participar en los festejos del centenario, por citar los acontecimientos referidos más arriba, evidencia la posición privilegiada de la elite intelectual criolla en relación con el resto de la población, que por sus *habitus* (Bourdieu, 2001) se asemejaba más a su homóloga española que a los sectores populares de sus respectivos países. Tales *deferencias* sirvieron, además, para establecer jerarquías y posiciones diferenciadas dentro del campo intelectual americano.

---

16 Cfr. Ennis (2012).

17 Cfr., por ejemplo, Alfón (2011) y Del Valle (2004).



# Los intelectuales y el Estado nacional uruguayo en el último cuarto del siglo XIX

Como en el resto de los países hispanoamericanos, también en el caso de Uruguay la elite intelectual tuvo un lugar destacado en la conformación de la nacionalidad. La discusión sobre cuestiones nacionalistas y normativas evidenció la necesidad de diferenciarse de España, pero también de los países vecinos (Brasil y Argentina), como reflejo de las condiciones que condujeron a la creación del Estado uruguayo (Caetano, 1992). La demarcación de fronteras políticas y lingüísticas y la homogeneización cultural y lingüística tuvieron especial importancia durante el período de modernización (Behares, 2007), con especial atención al estatus del español en relación con el portugués (Barrios, 2013), aunque la preocupación por las lenguas migratorias también estuvo presente.

Las circunstancias históricas y los acontecimientos político-lingüísticos marcaron el pensamiento y la conducta de la sociedad uruguaya en general, y de los intelectuales en particular.

## El contexto histórico-político y económico

Uruguay nació como Estado independiente en 1830 como consecuencia de intereses políticos ajenos, más que por una voluntad expresa de independencia nacional de los propios orientales. En 1828 se firmó (con intermediación inglesa) la Convención Preliminar de Paz entre Brasil y las Provincias Unidas del Río de la Plata (sin la participación de orientales), en la que se acordó que la Provincia Oriental se constituyera como Estado independiente. En 1830 se sancionó la primera Constitución uruguaya. La creación de un país en el actual territorio uruguayo fue un camino para resolver el conflicto entre Argentina y Brasil, evitando la preeminencia de uno de ellos en la región, y para favorecer los objetivos comerciales de Inglaterra, interesada en acceder a un puerto de aguas profundas y a los ríos de penetración al continente (Caetano y Rilla, 1994; Nahum, 2017). Estas circunstancias impiden hablar de la existencia en esa época de una nación claramente definida; la demarcación de las fronteras estatales conformó una comunidad desestructurada y poco cohesionada, con fuertes lazos sociales, políticos y económicos con los países vecinos, y una identidad rioplatense más que nacional (Caetano, 1992; Real de Azúa, 1991).

Precisamente este es el centro de las preocupaciones de la elite dirigente uruguaya del siglo XIX: la viabilidad del Uruguay como Estado independiente y la construcción de una identidad nacional que permitiera cohesionar realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes (el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con un claro predominio hispano más el agregado de grupos migratorios que arribaron en grandes oleadas desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX). Las características del joven Estado obligaron a priorizar medidas de unificación política, social y cultural. Uno de los objetivos apuntó a eliminar las diferencias lingüísticas mediante la difusión y consolidación del español como lengua nacional (Barrios, Behares, Elizaincín, Gabbiani y Mazzolini, 1993). El Estado nación uruguayo comenzó a construirse recién en el último cuarto del siglo XIX (Filgueira, Garcé, Ramos y Yaffé, 2003), coincidiendo con la dictadura del coronel Lorenzo Latorre (1876-1879). Las acciones llevadas adelante por Latorre tuvieron como objetivo la unificación, la centralización y el control estatal; la política lingüística fue congruente con las medidas tomadas.

En este período el medio rural se transformó por completo como consecuencia del alambramiento de los campos, que consolidó (junto con el Código Rural de 1879) la propiedad privada de la tierra y los ganados, y permitió nuevas formas de explotación ganadera; comenzó entonces la transformación del estanciero caudillo en estanciero empresario (Barrán, 2008) con una paulatina desaparición de la figura del gaucho. También se modernizó el aparato jurídico estatal con la aprobación de los códigos de Procedimiento Civil e Instrucción Criminal, la creación del Registro de Embargos e Interdicciones (en 1878) y la aprobación de la Ley de Registro de Estado Civil (en 1879, a partir de la cual el Estado pasó a tener la potestad —antes en manos de la Iglesia— de inscripciones de los nacimientos, matrimonios y muertes). Entre 1884 y 1892 se construyeron las principales vías férreas del país. El ferrocarril (junto con el telégrafo) se convirtió en un medio esencial de comunicación del Estado y facilitó la movilidad de las tropas del gobierno. Gracias a esto y al uso del moderno fusil Remington, el Estado acrecentó su capacidad de control y coacción (Barrán, 2008; Méndez Vives, 2007). Las medidas de unificación y control se consolidaron durante el gobierno del general Máximo Santos, que asumió el poder luego de la renuncia de Latorre; primero como ministro de Guerra y luego como presidente de la República entre 1882 y 1886. Durante la presidencia de Santos se acentuó el anticlericalismo estatal, como consecuencia de la importante presencia de masones en el gobierno, así como por la profundización del ambiente anticlerical a la vez que las posturas cada vez más militantes y ultramontanas de los católicos, entre otros factores (Geymonat, 2013; Greising, 2013). Santos aprobó en 1885 la Ley de Matrimonio Civil Obligatorio, que aceptaba como único vínculo legal al matrimonio efectuado por funcionarios estatales, y la Ley de Conventos, que prohibía la creación de nuevos conventos sin autorización del Poder

Ejecutivo; también estableció una política exterior proteccionista (Williman, 1979). En 1886 Santos renunció a su cargo y asumió la presidencia su ministro de Guerra, el general Máximo Tajes. Este período de gobierno coincidió con una crisis económica mundial y significó la transición del militarismo hacia el civilismo, con el gobierno del doctor Julio Herrera y Obes (1890-1894), primer presidente civil desde 1875. El fin de su mandato coincidió con la superación de la crisis económica (Méndez Vives, 2007).

En el último cuarto del siglo XIX Uruguay culminó su primer proceso de modernización, es decir, «acompañó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la Europa capitalista, entrando a formar parte de su círculo de influencia directa» (Barrán, 2008, p. 218). Este proceso económico implicó una nueva *sensibilidad*, una transformación sustancial en la conducta de los uruguayos, el pasaje de la *barbarie* al *disciplinamiento* (Barrán, 2008). En este período se consolidó —al menos en los sectores dominantes—

una *mentalidad* europeizada, liberal, progresista (en el sentido de su confianza ilimitada en las posibilidades del progreso material), con una aspiración a modernizar la estructura económica o cuando menos las técnicas de producción (tanto en la industria como en la ganadería), con una visión del mundo diferente a la tradicional, y nuevos usos y costumbres de origen europeo (Rodríguez Villamil, 2008, pp. 17-18).

El proceso también implicó la modernización y urbanización de las ciudades. En la década del setenta,

Montevideo conoció un notable desarrollo de la construcción pública y privada y de las comunicaciones. La construcción de novecientos edificios nuevos en tres años, la habilitación de mercados, el empedrado y macadamizado de calles y caminos, el sensible mejoramiento de la instrucción primaria, el aumento de número de escuelas en todo el país, la liberalización de la enseñanza preparatoria y la entrega de un nuevo local a la Biblioteca Nacional son apenas ejemplos del auge que se disfrutaba (Álvarez Ferretjans, 2008, p. 189).

La creación de un sistema educativo estatal eficiente fue un instrumento fundamental para construir un Estado moderno. Para concretarlo fue central, además de la determinación de Latorre, la figura de José Pedro Varela y el apoyo de las clases dirigentes que reclamaban una educación que acompañara la modernización del país: tecnología agraria, tecnología industrial, obreros disciplinados y con conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo (Bralich, 1987).

El objetivo de unificación educativa, lingüística y cultural se plasmó en el Decreto-Ley de Educación Común n.º 1350 de 1877, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y propuso el español como la lengua de instrucción pública (Barrios, 2013; Behares, 2007; Oroño, 2016a, 2016b). El aparato educativo alcanzó una cobertura nacional, aunque con resultados distintos según la región: mientras que los inmigrantes se fueron asimilando lingüísticamente, en la frontera norte se conformó una situación de bilingüismo español-portugués (Barrios, 1996; Barrios *et al.*, 1993; Behares, 1984, 2007; Elizaincín, 1979, 1992; Elizaincín, Behares y Barrios, 1987). Con la aprobación del decreto-ley se inició la reforma escolar de 1877, liderada por José Pedro Varela. La educación jugó un papel fundamental en la difusión de un modelo de país, de lengua y de ciudadano (Oroño, 2016a).

En Uruguay, el discurso nacionalista se identifica con claridad desde el proceso de modernización de finales del siglo XIX; se constituyó una narración a partir de la cual se generaron procesos de identificación homogéneos que ayudaron a consolidar el Estado. Los intelectuales de la generación del 80 (Zum Felde, 1941) construyeron un imaginario nacional que se desarrolló en el plano histórico, literario y de las artes plásticas, y que se vehiculizó por medio de la educación, incorporando las obras de estos intelectuales al currículo educativo. En esta tarea se destacaron el historiador Francisco Bauzá, el pintor Juan Manuel Blanes y los escritores Eduardo Acevedo Díaz y Juan Zorrilla de San Martín. Bauzá redactó la primera gran obra de historiografía uruguaya (*Historia de la dominación española en el Uruguay*, 1880-1882), que reivindicaba la figura de José Artigas. Blanes representó plásticamente a los referentes de la nacionalidad en obras como *El juramento de los Treinta y Tres Orientales* (1877), *Boceto para la Jura de la Constitución de 1830* (1872) y *Artigas en la puerta de la Ciudadela* (1884). Acevedo Díaz inauguró la novela nacional con *Ismael* (1888), *Grito de gloria* (1890), *Nativa* (1894) y *Lanza y sable* (1914). Zorrilla de San Martín tanto en sus obras literarias —por ejemplo, *La leyenda patria* (1879), *Tabaré* (1888) y *La epopeya de Artigas* (1910)— como en sus discursos públicos en general construyó una representación europea del país: un Uruguay de raza blanca, habla española y cultura occidental. La labor político-intelectual de estos hombres fue sin dudas decisiva para la modelación institucional del país, cuestión de la que ellos mismos eran del todo conscientes, como se observa en el discurso de José Pedro Varela (1872a, 1872b) en el Banquete de la Juventud de 1872, que congregó a la elite juvenil montevideana y en el que notamos la función política destacada que Varela se otorgaba a sí mismo y a sus congéneres:

Los jóvenes de hoy son los hombres de mañana; el porvenir entero les pertenece. [i]Les pertenecerá también la culpa si el pueblo continúa como hasta ahora en el embrutecimiento de la ignorancia, en la pobreza del atraso, en el dolor intenso de la guerra civil! Suya será la gloria si arranca a los

viejos partidos su tradicional rencor, a los malos gobiernos su tradicional injusticia, al pueblo flagelado su tradicional extravío, y a los ciudadanos todos de la patria su tradicional intolerancia. Suya será la gloria si llega pronto el día en que los hijos de la República Oriental, puedan repetir con verdadera y legítima satisfacción las grandes palabras de Beaumarchais: soy ciudadano (Varela, 1872b, pp. 86-87).

Los intelectuales de la generación del 80 se encargaron de diseñar un modelo cultural en torno a valores nacionales y modernos destinado «a la conformación de ideologías públicas» (Rama, 1998, p. 36; especificidad que el autor les atribuye a las elites culturales). Algunos, como Zorrilla de San Martín, asumiendo la función de *publicistas*, elaborando y difundiendo ese modelo en discursos públicos y obras literarias; otros, haciéndolo efectivo desde el papel de *competentes*, como Varela al liderar la reforma escolar de 1877.

## El ambiente intelectual

El último cuarto del siglo XIX, además de las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales señaladas,

es de profunda remoción de ideas y creencias en el orden espiritual. Centros, diarios, revistas, folletos, libros, se renuevan entonces o se fundan, o se publican, para servir de escenario o de armas en una contienda que multiplica sus escaramuzas y diversifica sus frentes (Ardao, 1971, p. 94).

Esta situación es indicativa de que el campo intelectual uruguayo —o más bien montevidiano— estaba formado. La existencia de un grupo intelectual dinámico que impulsó la publicación e importación de libros, folletos y periódicos —y con ello favoreció el comercio del libro y la existencia de librerías—, la libertad en la circulación de impresos y la formación de un público lector son factores destacados por Rocca (2003) en el proceso de formación del campo intelectual montevidiano desde mediados del siglo XIX. En particular, el desarrollo de la prensa y los debates suscitados en ella —como veremos más adelante— muestran la confianza en el poder de la palabra para construir la sociedad deseada.

Cuatro fuerzas aparecieron en conflicto: el catolicismo, el protestantismo, el racionalismo espiritualista y el positivismo, que dieron lugar a una gran lucha filosófico-religiosa entre los intelectuales de la generación del 80 (Ardao, 1971). Desde 1959, con el vicariato de Jacinto Vera y la hegemonía de la corriente tramontana de la Compañía de Jesús, se impuso un sesgo jesuita y tradicional en la Iglesia nacional. La nueva orientación de la Iglesia

fue respaldada en 1878, al elevarse el vicariato a la categoría de diócesis; entonces Jacinto Vera se convirtió en el primer obispo de Montevideo con autoridad sobre todo el territorio nacional. Tanto Vera como sus sucesores Inocencio Yéregui y Mariano Soler (desde 1897 primer arzobispo del país)<sup>18</sup> fueron los jerarcas que enfrentaron los embates del anticlericalismo (Sansón, 2011).

La nueva generación de católicos, entre los que se destacaban Soler, Bauzá y Zorrilla de San Martín, tuvo como rivales ideológicos en primer lugar a los racionalistas. Para polemizar contaron con tres órganos: el Club Católico, el Liceo de Estudios Universitarios (fundados por iniciativa de Soler en 1875 y 1876, respectivamente, el primero como contrapartida del Club Universitario, creado el mismo año) y el diario *El Bien Público*, dirigido por Zorrilla (cuyo primer número salió el 1.º de noviembre de 1878) (Zum Felde, 1941). Más tarde se fundaron el Instituto Pedagógico (en 1884), escuela católica dirigida por Bauzá, y la Unión Católica (en 1889, año en que también se llevó a cabo el Primer Congreso Católico de Uruguay).

El diario dirigido por Zorrilla de San Martín fue el único diario católico frente a una gran cantidad de prensa adversaria, entre los que se destacaban en primer lugar *La Razón*, órgano de la juventud racionalista, fundado apenas unas semanas antes (el 13 de octubre de 1878, dirigido por Daniel Muñoz), y, en segundo lugar, *El Siglo* (dirigido en esa época por Jacinto Albistur), con más de una década de existencia (Zum Felde, 1941). *El Bien Público* también comenzó a polemizar con el protestantismo, cuya tribuna periodística era *El Evangelista* (fundado en 1877 y dirigido por Tomás B. Wood) (Ardao, 1971).

El racionalismo, en tanto «doctrina que sustenta la religión natural del deísmo» (Ardao, 1971, p. 107), reivindicaba «los derechos de la razón frente al dogmatismo teológico de la fe» (Ardao, 1962, p. 11), por lo que el objeto de su crítica era el dogmatismo teológico bíblico-cristiano. Tuvo influencia en nuestro país entre 1865 y 1880. Además de expresarse por medio de *La Razón*, los racionalistas espiritualistas se reunían en el Club Racionalista (entre 1872 y 1877) y en el Ateneo de Montevideo (a partir de 1878).

Arturo Ardao (1962) señala que aunque la revista *La Aurora* (1862-1863) difundió ideas racionalistas del chileno Francisco Bilbao, fue con *La Revista Literaria* (1865-1866), y en particular con los artículos de José Pedro Varela (quien adhirió a esta corriente hasta finales de la década del sesenta), que se difundió realmente el racionalismo en nuestro país.

El espiritualismo guiaba las concepciones de este grupo: «la exaltación psicológica y moral de la conciencia humana, el idealismo ético, el liberalismo humanitario, la visión metafísica del alma inmortal y de Dios

18 Zorrilla de San Martín cumplió un papel esencial para la creación del arzobispado: fue el representante gubernamental en el Vaticano para estas tratativas.

como ser supremo» (Rodríguez Villamil, 2008, p. 183). Estos rasgos, explica Silvia Rodríguez Villamil (2008), configuraron una expresión cultural «regida por valores absolutos en cuyo marco quedaría definida una ‘moral del deber’ fundada en el testimonio de la conciencia y la sanción divina» (p. 183). La hegemonía del racionalismo explica y da «unidad a las manifestaciones salientes de la cultura nacional en es[t]e período: el romanticismo en literatura, el principismo en política, el deísmo racionalista en religión, el laicismo en el orden educacional» (Ardao, 1968, p. 50). Todas estas expresiones generaron un modo de pensar y de actuar de un grupo destacado de nuestra historia intelectual.

Al debate ideológico se sumó el positivismo, cuyas ideas empezaron a difundirse a partir de 1875 por medio de Ángel Floro Costa en escritos para nuestro país desde Buenos Aires y de José Pedro Varela, cada vez más inclinado al evolucionismo sajón (Rodríguez Villamil, 2008; Palomeque, 2018). En 1876 la penetración del positivismo recibió un nuevo empuje por dos razones: la publicación de *La legislación escolar* de Varela (1964 [1876]), en la que difundió sus ideas inspiradas en Darwin y en Spencer; y la fundación de la Facultad de Medicina, en la que había profesores que propagaban esta doctrina, al igual que en el Ateneo, en particular Julio Jurowski y José Arechavaleta. Se consolidaron dos puntos fundamentales del positivismo spenceriano: la necesidad de apoyarse con espíritu científico en los hechos, en las realidades históricas; y la afirmación de la idea de evolución, que implica una concepción relativista de los acontecimientos (Rodríguez Villamil, 2008).

La difusión del positivismo alcanzó una sistematización en particular importante con la puesta en práctica de sus principios en la reforma vareliana y la asunción de Alfredo Vásquez Acevedo como rector de la universidad desde 1880 (Araújo, 1911; Méndez Vives, 2007). Desde esta década se impuso el positivismo sobre el racionalismo. En términos filosóficos, el adversario mayor del catolicismo dejó de ser el racionalismo espiritualista, para ser el evolucionismo positivista.

Ardao (1968, p. 262) señala que aunque no llegó a fundamentar expresamente un partido político, el positivismo dio a las clases dirigentes de finales del siglo XIX el fundamento teórico que había faltado a la generación principista, aportando métodos nuevos para el enfoque de los problemas nacionales y la transformación del país: el positivismo «significó la incorporación de un instrumento ideológico para la comprensión y encauzamiento de esa misma transformación», de ahí su relevancia.

## La situación demográfica. La cuestión de los inmigrantes y la población lusitana

Como hemos señalado ya, la preocupación central de los intelectuales de la generación del 80 era la viabilidad de Uruguay como Estado independiente y la construcción de una identidad nacional que permitiera cohesionar realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes, sobre todo el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con predominio hispano más el agregado de inmigrantes en su mayoría europeos. Nacido a la vida independiente como país escasamente poblado, aunque no se puede ignorar la existencia de descendientes de indígenas y esclavos africanos cuyas lenguas se habían perdido ya en el último cuarto del siglo XIX, fue en la capacidad de respuesta a la situación demográfica, cultural y lingüística señalada que Uruguay se jugó la propia viabilidad como nación soberana.

### La población inmigrante y su peso en la construcción nacional

La población inmigrante de origen europeo tuvo un peso significativo en la conformación demográfica del país. Uruguay pasó de tener 223.230 habitantes en 1860 a 438.205 en 1883 y a 1.042.686 en 1908, de los cuales eran inmigrantes europeos el 17,9 %, 23,8 % y 12,8 %, respectivamente. En 1883 casi la cuarta parte de la población de Uruguay era europea (datos de los censos nacionales de 1860 y 1908, y de López Bomba en Zubillaga, 1998). Sin duda el importante aporte inmigratorio debió modificar las pautas culturales de la sociedad uruguaya de entonces, en pleno proceso de construcción nacional.

Si más allá de los europeos tenemos en cuenta la totalidad de los extranjeros que vivían en el país, los números aumentan considerablemente: en 1860 el 33,9 % de la población de Uruguay era extranjera; en 1883, el 31,9 %, y en 1908, el 17,4 % (datos de los censos nacionales de 1860 y 1908, y de López Bomba en Zubillaga, 1998), según el detalle de la tabla 1.

Nacionalidad	1860	1883	1908
Españoles	19.064	39.780	54.885
Italianos	10.209	36.303	62.357
Franceses	8.924	14.375	8.341
Ingleses	1.068	2.772	1.324
Alemanes	680	2.125	1.112
Austriacos	23	s. d.	1.109
Suizos	114	s. d.	1.406
Otros europeos	s. d.	9.143	3.109
Regionales	25.979	35.684	46.944
Otros y no especificados	9.620	s. d.	635
Total de extranjeros	75.681	140.182	181.222

Tabla 1. Nacionalidad de la población extranjera residente en Uruguay, 1860-1908

Fuente: Zubillaga (1998, p. 34).

La inmigración europea fue promovida por acciones concretas del Estado uruguayo para favorecer la colonización agrícola (en un país sobre todo ganadero), que definieron asimismo el tipo de inmigrante que arribaría. En el período estudiado se destacan cuatro medidas: la ley inmigratoria de 1853, que otorgó franquicias a la inmigración (Zubillaga, 1998); la creación de la Oficina de Inmigración en 1865, con la finalidad de elaborar las estadísticas de la inmigración; el reglamento de la Dirección General de Inmigración y Agricultura en 1884, que estableció la participación activa del Estado en el incentivo de la inmigración, así como en la asistencia, protección y orientación del inmigrante (comprometiendo incluso recursos públicos en el adelanto de pasajes, hospedaje inicial y traslado al interior del país), y la ley inmigratoria de 1890, que marcó el final de la preponderancia privada en la cuestión y que, aunque tuvo la intención de fomentar la inmigración laboriosa, estableció criterios de limitación al ingreso de extranjeros, fundados en razones económicas, sociales y étnicas (Bentancur, 1997; Zubillaga, 1998).

Se rechazaron a partir de entonces, negándoles el ingreso al país, a «los enfermos de mal contagioso, los mendigos, los individuos que por vicio orgánico o por defecto físico fuesen absolutamente inhábiles para el trabajo, y los mayores de sesenta años», aunque se exceptuaron en estos dos últimos casos a los que integraran una familia de inmigrantes compuesta por lo menos de cuatro personas más, útiles para el trabajo (art. 26 en Zubillaga, 1998, p. 21). También se prohibió la inmigración asiática y africana y «de los individuos generalmente conocidos con el nombre de húngaros o bohemios» (art. 27 en Zubillaga, 1998, p. 21), lo que le adjudicó un signo xenófobo al proceso inmigratorio.

El gobierno entendía que el aporte humano transcontinental, procedente de sociedades con fuerte tradición agrícola, modernizaría la producción rural, potenciándola y diversificándola, a la vez que favorecería el poblamiento rural y urbanizaría las costumbres. De hecho, efectivamente tanto en el medio rural como en el medio urbano los inmigrantes introdujeron nuevas técnicas y formas de trabajo.

Al amparo de esta visión y de las medidas gubernamentales señaladas, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera década del siglo XX, se fundaron una serie de colonias agrícolas (en los departamentos de Colonia —la mayoría—, San José, Río Negro, Tacuarembó y Paysandú).<sup>19</sup> Si bien algunos de estos emprendimientos contribuyeron a modificar la producción de ciertas zonas del país e incidieron en la configuración sociocultural de su entorno humano, la apuesta colonizadora no alteró la hegemonía ganadera del medio rural (Zubillaga, 1998). De hecho, la inmigración se instaló sobre todo en Montevideo y en otras ciudades grandes del país (Pellegrino, 2003). El dato de que el 80 % de los comerciantes e industriales patentados fueran extranjeros da una idea de la relevancia económica que tenían los inmigrantes en los centros urbanos (datos de 1853; Barrán, 2011).

En el último cuarto del siglo XIX fue aumentando la población europea residente en la capital del país, que llegaría a constituir poco más del 43 % de la población de la ciudad, como indica la tabla 2 (datos de los censos nacionales de 1860 y 1908 y de los censos departamentales de 1884 y 1889).

Año	Población de Montevideo	Uruguayos	Porcentaje	Europeos	Porcentaje
1860	57.916	30.190	52,1 %	22.482	38,8 %
1884	164.028	91.247	55,6 %	65.967	40,2 %
1889	215.061	114.322	53,2 %	93.216	43,3 %
1908	309.389	215.102	69,5 %	83.017	26,8 %

Tabla 2. Participación de la población europea en la población montevidéana, 1860-1908

Fuente: elaboración propia, adaptado de Zubillaga (1998).

En cuanto a las nacionalidades, predominaron los inmigrantes italianos y españoles, seguidos —aunque a distancia— por los franceses y —más lejos aún— por los ingleses y alemanes (Zubillaga, 1998). Esta situación evidencia que entonces Montevideo era una ciudad multilingüe. Un periódico de Buenos Aires satirizaba la situación escribiendo: «Quien quiera hablar en francés/ en catalán, en vascongado/ todo idioma arrevésado/ y que no sepa

19 Cfr. Zubillaga (1998).

quién es/ y hallarse en un entremés/o en un extraño museo/ vaya hoy a Montevideo» (en Álvarez Ferretjans, 2008, p. 144).

La diversidad lingüística existente incidió también en la conformación del español en el país. Adolfo Elizaincín (1992) señala que la base lingüística del español montevidiano es canaria. La inmigración italiana también influyó en el español hablado en Uruguay, sobre todo a nivel léxico (Zannier, 1994).

Los inmigrantes europeos también desempeñaron un papel importante en aspectos sociales y culturales, como en el desarrollo del movimiento sindical y del asociacionismo. La presencia de importantes contingentes inmigratorios italianos, españoles y franceses, volcados a las labores artesanales e industriales en las ciudades, principalmente en Montevideo, propició el ingreso a la sociedad uruguaya de modos organizativos y estrategias de lucha social ya ejercitadas en Europa. En 1870 se creó la primera organización protosindical de trabajadores montevidianos (la Sociedad Tipográfica Montevidiana) con participación directa de inmigrantes (Zubillaga, 1997). Estas iniciativas también fueron propiciadas por el flujo ideológico proveniente sobre todo de Italia y España, tanto por el pensamiento anarquista como por el socialismo, que se difundían en la prensa obrera montevidiana como *El Obrero*, *El Tipógrafo* y *La Tribuna Popular*.<sup>20</sup>

El fenómeno de incidencia social más prolongado en el seno de la inmigración fue el asociacionismo (iniciado a mediados del siglo XIX), porque estuvo directamente vinculado con el modo en que los inmigrantes resolvieron su integración a la sociedad receptora, en tanto que las instituciones creadas funcionaron como espacios de defensa y mantenimiento de la identidad cultural, vehículo para la inserción laboral, ámbitos mutuales para el cuidado de la salud e instrumentos para la educación (Barrios, 2009; Zubillaga, 1998).

Muchas colectividades de inmigrantes también publicaron sus propios periódicos. En la segunda mitad del siglo XIX circulaban cinco periódicos de la colectividad española, más de diez periódicos de la colectividad francesa y más de quince de la colectividad italiana, escritos en sus lenguas (Álvarez Ferretjans, 2008).

En cuanto a la educación, el complejo proceso de asimilación/mantenimiento de la identidad étnica o nacional de origen llevó, asimismo, a algunas colectividades a fundar escuelas propias, con la finalidad de facilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad uruguaya (ya sea superando la escolarización insuficiente en la sociedad de origen, ya sea revirtiendo la marginación inicial por las diferencias lingüísticas con la sociedad receptora) o de preservar rasgos lingüísticos, culturales o patrióticos. Adquirieron particular significación el Colegio Alemán de Montevideo (fundado en 1857 como Deutsche Schule), la Escuela Italiana de Montevideo (fundada

---

20 Cfr. Zubillaga (1997); Álvarez Ferretjans (2008).

en 1886 como Scuola Italiana delle Società Riunite) y el Liceo Francés Jules Supervielle (fundado en 1897 como Collège Carnot).

En un principio las escuelas étnicas fueron bien recibidas porque colaboraban con la instrucción de la población, clave para el progreso del país, pero cuando con la reforma vareliana se comenzó a entender que la escuela pública era el mejor medio para transmitir la nacionalidad (como veremos más adelante), desde las esferas estatales comenzó un fuerte cuestionamiento a la conveniencia de las escuelas privadas (ya fueran étnicas o confesionales), por los supuestos peligros que ellas significaban en la formación de los niños uruguayos.

## El poblamiento lusitano en el norte del país

Aunque la presencia lusitana en la frontera norte del país comenzó temprano a través de las expediciones de los *bandeirantes* en busca de ganado cimarrón en el siglo XVII,<sup>21</sup> fue con el asentamiento de terratenientes brasileños que adquirió relevancia, situación que se exacerbó luego de la Guerra Grande (1839-1852), cuando las tierras de los latifundistas orientales arruinados fueron adquiridas sobre todo por hacendados riograndenses, que extendieron así sus propiedades de uno a otro lado de los límites nacionales. Hacia 1857 poseían sobre las fronteras con Brasil una extensión de 1782 leguas cuadradas, es decir, casi 1/3 del territorio nacional (Barrán, 2011; Nahum, 2017). Por estar ubicados sobre la frontera, esta situación fue de hecho una avanzada del Imperio sobre Uruguay, cuestión facilitada por el hecho de que los límites con Brasil se fijaron recién en 1851 (aunque hasta el día de hoy se mantienen algunos límites *contestados*).

La población de origen brasileño aportó al aumento de la población del país. El censo de 1860 indica que la población de Uruguay se había duplicado desde 1852, y aunque la mayoría se ubicaba en Montevideo, también se dio un empuje en la población rural. De los 221.000 habitantes, entre 20.000 y 40.000 eran brasileños que vivían en el noreste del país —en Montevideo habitaban solo 3149 inmigrantes regionales, argentinos, brasileños y paraguayos— (Nahum, 2017; Zubillaga, 1998). Los brasileños eran el grupo no hispanohablante más numeroso del país, y dado que el Estado uruguayo no tenía control sobre estos territorios —cuestión que recién comenzó a cambiar en el último cuarto del siglo como vimos antes—, esta población estaba vinculada más con las autoridades de Brasil que con las de Montevideo.

En el norte de Uruguay la lengua era el portugués, el comercio estaba organizado por los riograndenses y los controles sociales (policía, justicia) eran ejercidos por los brasileños (Barrán, 2011).

---

21 Para una reseña de los avatares históricos y el poblamiento de la región desde el siglo XVII y sus consecuencias lingüísticas, cfr. Behares (2003, 2007) y Elizaincín *et al.* (1987).

El Gobierno uruguayo adoptó varias medidas para nacionalizar la frontera e imponer el cumplimiento de las leyes orientales. La más importante fue un plan de colonización que proponía fundar pueblos en las pocas tierras fiscales que quedaban en la zona, pero que no pudo concretarse por las dificultades económicas estatales, fundándose solo Villa Ceballos en 1862 (la actual ciudad de Rivera; su contraparte brasileña, Santana do Livramento, se había fundado en 1823), escudo contra la penetración brasileña y centro difusor de las costumbres montevideanas y el idioma español. En segundo lugar, en 1860 el gobierno duplicó la contribución directa sobre la tierra y el ganado, con lo que se gravó por primera vez con cierta fuerza la clase terrateniente. Además, en 1861 reforzó la aplicación y la vigencia de la ley que había abolido la esclavitud en nuestro país, violada sistemáticamente por los estancieros brasileños al traer de Brasil esclavos a los que aplicaban el título de *colonos*, hecho que además los estancieros uruguayos reclamaban como competencia desleal. Ese mismo año, el Gobierno uruguayo no renovó el tratado de comercio y navegación que mantenía con Brasil y estableció un impuesto sobre el ganado en pie que hasta entonces estaba pasando libremente por la frontera rumbo a los saladeros riograndenses (Barrán, 2011; Nahum, 2017).

Este es el contexto histórico-político y económico, intelectual, social y demográfico al que responden y en el que se insertan las preocupaciones y reflexiones de Varela y de Zorrilla de San Martín, entre ellas las vinculadas con la lengua. A continuación, analizo las representaciones sociolingüísticas en estas dos figuras.



Segunda parte

REPRESENTACIONES  
SOCIOLINGÜÍSTICAS  
EN JOSÉ PEDRO VARELA



### Notas biográficas sobre José Pedro Varela

José Pedro Varela (Montevideo, 1845-1879) fue pedagogo, periodista, político y escritor. Hijo de Jacobo Dionisio Varela, importante comerciante porteño emigrado a Montevideo por razones políticas e interesado en la educación (tradujo al español el primer libro de pedagogía publicado en el Río de la Plata, *La enseñanza de la lengua materna* del padre Girard), y de Benita Gumersinda Berro, sobrina del vicario Dámaso Antonio Larrañaga (primer director de la Biblioteca Nacional) y hermana del poeta Adolfo Berro y de Bernardo Prudencio Berro (presidente del país entre 1860 y 1864), Varela perteneció a una familia con «singular selección de valores sociales, morales e intelectuales» (Bralich, 1989, p. 9), que se acompañó con las vinculaciones posteriores surgidas de matrimonios. En este sentido, la vida y las relaciones de Varela son un ejemplo típico de los estrechos vínculos existentes entre la clase dirigente montevideana de entonces. Una hermana de Varela se casará con el futuro rector de la Universidad Alfredo Vásquez Acevedo; su hermano Jacobo contraerá enlace con una hermana de Alfredo Vásquez Acevedo; Varela se casará con Adela Acevedo, hija del jurisconsulto y ministro Eduardo Acevedo Maturana y hermana del historiador Eduardo Acevedo (Bralich, 1989).

Varela recibió, sin embargo, muy poca educación institucionalizada —a diferencia de la mayoría de la elite de la época, que tenía formación universitaria—. Asistió hasta los nueve años a un colegio al que iban sus hermanas, y desde entonces y hasta los quince años al colegio de los padres escolapios, fundado por el padre Girart, que, aunque católico, enseñaba ideas liberales (Araújo, 1911). Abandonó sus estudios para pasar a trabajar en la barraca familiar La Paz, debido al destierro de su padre. Varela alternó esta tarea con el estudio autodidacta (Bralich, 1989; Palomeque, 2012), aspecto que, según Ardao (1968), le permitió escapar de «la fatalidad universitaria de la época» (p. 86).

Hasta 1867 se dedicó al comercio, aunque entre 1864 y 1866 colaboró activamente con poesía, ensayos y crónicas (a veces bajo el seudónimo de *Cuasimodo*) en *La Revista Literaria* (1865-1866, dirigida por José Tavolara), fundada por él junto con Julio Herrera y Obes, Eliseo Outes, Gonzalo Ramírez y José María Castellanos. También escribió en la sección literaria de *El Siglo* (en 1865, dirigido por Elbio Fernández) y en *El Iris* (en 1864, dirigido por Agustín de Vedia) (Bralich, 1989; Herrero y Espinosa, 1939 [1884]; Palomeque, 2012), y participó desde muy joven en la vida

intelectual del país. Por esta época invirtió su nombre y pasó a firmar *José Pedro* para que no se lo confundiera con el «político candombero» Pedro Varela (Palomeque, 2018).

Entre 1867 y 1868, como era frecuente entre los jóvenes acomodados de la época, hizo un viaje a Europa y Estados Unidos, a cuyo regreso conoció a Sarmiento. En Estados Unidos publicó su libro de poemas *Ecós perdidos*. Durante este viaje fue corresponsal de *El Siglo*, por lo que todas las inquietudes y reflexiones que le suscitó están detalladas en los artículos que escribió para este periódico (publicados luego como *Impresiones de viaje en Europa y América. Correspondencia literaria y crítica: 1867-1868*). Al regreso de su viaje fundó en 1868 junto con otros intelectuales la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Varela se desempeñó como su presidente entre 1869 y 1876.

Entre 1869 y 1873 sumó a esta actividad la del periodismo y fundó *La Paz*, diario de oposición al gobierno de Lorenzo Batlle, aunque colorado en su propaganda. En 1869 fue preso y en 1870 desterrado en Buenos Aires, por lo que *La Paz* dejó de publicarse (Herrero y Espinosa, 1939). En 1871 fundó otra vez *La Paz*, que trabajó para poner fin a la guerra civil en la que estaba el país, según se indica en el programa del periódico. Luego de la Paz de Abril, este periódico se constituyó en el líder de la candidatura del doctor José María Muñoz para la presidencia de la República. Elegido Ellauri presidente en 1873, *La Paz* cesó. En 1874 fue propuesto al cargo de alcalde ordinario de Montevideo por los blancos y colorados principistas; en 1875 el acto electoral se frustró por un ataque armado, varios dirigentes principistas fueron desterrados y Varela se exilió en Buenos Aires parte de ese año, abandonando a partir de entonces la actividad política. En 1873 se casó con Adela Acevedo, con quien tuvo dos hijos (Palomeque, 2018).

En 1874, publicó *La educación del pueblo* (que obtuvo el primer premio en la Exposición Internacional de Chile de 1875), y en 1876, *La legislación escolar* (obra que dio lugar a un intenso y conocido debate con su hasta entonces amigo Carlos María Ramírez, a raíz del cuestionamiento de la autoridad de la élite universitaria en su papel de formadora de conciencia que hacía Varela en su libro) y fue designado presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo (con jurisdicción nacional). En agosto de 1877 fue nombrado inspector nacional de Instrucción Pública y comenzaría lo que se conoce como reforma escolar vareliana. Desde estos cargos desarrolló todos sus trabajos educativos, entre los que se destacaron sus memorias anuales de 1876-1877 y 1877-1878 y la *Enciclopedia de Educación* (fundada y dirigida por Varela desde junio de 1878 hasta su fallecimiento en 1879).

En enero de 1877, como consecuencia de un accidente de caza, perdió la visión del ojo derecho y se lastimó el maxilar, lesión que le generó a partir de entonces dificultades para comer e incluso para hablar (Berra, 2012 [1888]; Palomeque, 2012). Ambos hechos debieron haber disminuido también su

capacidad de lectura y sus actividades de gestión educativa. El agravamiento de los síntomas de la enfermedad que terminó por llevarlo a la muerte dificultó su vida pública (Palomeque, 2012).

A su muerte le siguió un rápido desarrollo de culto a su imagen que se expresó en una serie de homenajes oficiales y privados: se distribuyeron retratos suyos en las escuelas; la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) resolvió que el aniversario de su fallecimiento se considerara duelo en todas las escuelas públicas; en 1881 la Sociedad Universitaria recordó el segundo aniversario de su muerte, y en 1918 se erigió un monumento en su honor (Araújo, 1911; Bralich, 1989; Palomeque, 2012).

Conocido por todos los uruguayos como el *reformador de la escuela pública*, a pesar de su corta vida Varela desempeñó un papel fundamental en la modernización del país desde los campos político, cultural y educativo. Produjo una obra significativa y relativamente extensa que ha permitido estudiarlo como político (Pivel Devoto, 1942), pedagogo (Araújo, 1911; Bralich, 1989; Palomeque, 2012; entre otros), filósofo (Acosta, 2009; Ardao, 1962, 1968; Rodríguez Villamil, 2008) y sociólogo (Rama, 1957). Su preocupación por la educación y su gestión educativa —en la que confluyeron sus intereses— es central para entender el lugar que Varela le asignó a la lengua en la construcción nacional. Por eso dedico el siguiente capítulo a desarrollar estos aspectos, con particular atención a su papel en la reforma escolar de 1877.



### José Pedro Varela y la educación

Varela ocupó un lugar fundamental en la estructuración del sistema escolar estatal y en la difusión del español como idioma nacional, instrumentos centrales para la unificación cultural y lingüística del país. Su preocupación era transformarlo en un Estado nacional y moderno, y para ello ubicó a la educación y al español (lengua nacional) como centro de la cuestión (Barrios, 2013; Behares, 1984; Oroño, 2016a).

En sus escritos de juventud ya manifestaba su anticlericalismo (con la orientación espiritualista a la que por entonces adscribía) y su creencia en el valor de la educación para crear un Estado moderno (Ardao, 1971; Bralich, 1989). En relación con la religión, planteaba Varela (1865b) en *La Revista Literaria*:

¿Por qué entregarle la dirección de los niños, para que les inculquen sus ideas, si esas ideas son contrarias al espíritu de libertad y de progreso que hoy impele a la humanidad? ¿Por qué hacer tampoco que la mujer, la compañera del hombre, la que vierte en nuestra alma las primeras ideas cuando asomamos recién la vida, vaya a recibir sus inspiraciones en el confesionario, si el confesionario ha sido siempre, y es aún, la más poderosa traba que se ha interpuesto al adelanto, a la libertad del mundo? (p. 62).

Para Varela (1865d), las creencias religiosas estaban imbricadas con las ideas políticas. Entendía que el catolicismo era monárquico y, por tanto, incompatible con las ideas liberales y republicanas que defendía:

Nuestras ideas políticas están calcadas en nuestras ideas religiosas. El catolicismo es monárquico. [...]. ¿Cómo podríamos en política reconocer la igualdad de los hombres, y esperararlo todo de la completa libertad del ciudadano, si aceptamos en religión la supremacía del sacerdocio, y si reconocemos la infalibilidad de un hombre encargado de encaminar hacia el bien a la católica grey? (p. 372).

Para alcanzar el objetivo de crear un Estado moderno su referente no podía ser entonces España; era Estados Unidos. Para Varela (1865e), España representaba el conservadurismo y el atraso:

Si la América es la que representa el porvenir, la España representa el pasado. [...] Herencia fatal de la España y resultado fatal del catolicismo, somos enemigos de las innovaciones, solo lentamente, empujados por la corriente irresistible del progreso, y con paso tembloroso, es que seguimos los ejemplos, los grandes ejemplos que nos da la gran República del Norte (p. 486).

España simbolizaba la monarquía, América la república:

La América es en el mundo la simbolización de la democracia. Es la representante del principio republicano. De las ideas santas de fraternidad y de igualdad, que proclamaron en 1777 los Estados Unidos y en 1789 los heroicos revolucionarios franceses.

Las potencias americanas tienen además de sus deberes como naciones libres, sus deberes como partes de un todo que representa las nuevas ideas. Necesario es que se comprenda que ellas son las encargadas de contener el torrente de los despotismos y de las miserias de las edades pasadas, que pretende desbordarse nuevamente para ahogar esas libertades del pueblo que tanta sangre y tantas lágrimas han costado al mundo (Varela, 1865a, p. 48).

Por eso, para Varela (1865c), «nuestro progreso estriba principalmente, en irnos desprendiendo de las ideas y de los hábitos de los españoles» (p. 206).

Al regreso de su viaje a Estados Unidos, bajo el influjo de las nuevas corrientes sociales y pedagógicas sajonas (sobre todo de Horacio Mann), Varela dictó un discurso en la universidad (cfr. Varela, 1939 [1868]) sobre la importancia de la educación para el desarrollo social, tanto para el desarrollo de hábitos disciplinados y la *paz social* como para el ejercicio de la democracia. Sobre este último aspecto señalaba:

Los gobiernos monárquicos pueden vivir con poblaciones completamente ignorantes; porque en ellos solo tiene participación en la cosa pública una parte pequeña de la sociedad [...]. Pero en la forma de gobierno republicana [...] es la opinión pública la que lleva a las cámaras y al gobierno a los hombres encargados de dictar las leyes y de regir al Estado; y la opinión pública será ilustrada y justa, cuando el pueblo sea justo e ilustrado, será confusa y mezquina cuando el rayo bendito de la educación no haya disipado las tinieblas de la ignorancia popular (Varela, 1939, pp. 15-16).

La conferencia despertó el interés de destacados intelectuales de la época y fue el preámbulo de la fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, que se creó a instancias de José Pedro Varela, Elbio Fernández y Carlos María Ramírez, entre otras figuras, como se ha mencionado ya. Esta sociedad buscaba «propender al adelanto y desarrollo de la educación en todo el territorio de la República». En el discurso que brindó

con motivo de su fundación, posicionándolo como un referente de la educación popular (Bralich, 1989; Palomeque, 2012), Varela destacó el papel de la educación en la construcción del Estado y del ciudadano: «la escuela es la base de la república»; fomenta la obediencia y la homogeneidad social, porque «En ella hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar» y «*Esto hace que el adulto respete la ley y reconozca la autoridad*», y porque «aproxima y funde las clases sociales» (Varela, 1869, p. 3). En *La educación del pueblo*, Varela (1910 [1874]) explicitó aún más el vínculo entre escuela y ciudadanía: «*Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos. [...] la educación [es] la condición indispensable de la ciudadanía*» (p. 56).

Precisamente el texto del Decreto-Ley de Educación Común n.º 1350 proviene del proyecto de ley de educación y estructuración del sistema escolar uruguayo que Varela había redactado en *La legislación escolar* (1964). Su proyecto fue aprobado por el gobierno el 24 de agosto de 1877, aunque con modificaciones. Si bien Varela proponía descentralizar la organización educativa existente, en un marco de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, el decreto-ley, firmado por Latorre, definió un sistema educativo con estructura centralizada y con educación religiosa —aunque no obligatoria—.<sup>1</sup>

Cuando se aprobó el decreto-ley, Varela fue designado inspector nacional de Instrucción Pública (cargo que desempeñó hasta su muerte en 1879); entonces comenzó la reforma escolar vareliana.<sup>2</sup> Aunque liderada por Varela, fue un proceso colectivo en el que intervinieron figuras relevantes del ámbito intelectual nacional como Alfredo Vásquez Acevedo, Francisco Antonio Berra, Emilio Romero, José María Montero y Jacobo Varela, todos ellos vinculados con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, cuya escuela insignia (el colegio Elbio Fernández) ensayó la estructura curricular y las propuestas pedagógicas extendidas luego a todas las escuelas nacionales (Bralich, 1987; Mena Segarra y Palomeque, 2011). Un lugar particularmente significativo lo ocuparon los inspectores departamentales que, encargados de llevar las disposiciones educativas a cada una de las escuelas de su jurisdicción y de controlar su puesta en práctica por parte de los maestros, funcionaron como enlace entre estos y la administración central, por lo que fueron esenciales para la ejecución (y éxito) de la reforma escolar. Estudiar la figura de Varela implica tener en cuenta los discursos y la obra de estos otros intelectuales de la escena nacional.

La aplicación del decreto-ley significó la unidad y control de la educación primaria por un único ente (la DGIP) que contaba con órganos subordinados en cada departamento, la existencia de una autoridad nacional (el

1 Cfr. el capítulo 5 para el debate con los católicos por la cuestión de la enseñanza religiosa.

2 Para un estudio más profundo de la reforma escolar vareliana, cfr., por ejemplo, Mena Segarra y Palomeque (2011) y, con particular atención a la lengua y las gramáticas escolares del período, Oroño (2016a, 2023).

inspector nacional) y la fiscalización de los departamentos por funcionarios especializados (los inspectores) (art. 34). También se le asignaron a la DGIP potestades de resolución sin que el Poder Ejecutivo pudiera revisar sus decisiones, aunque también es cierto que sus miembros (el ministro de Gobierno, el inspector nacional, el director de la Escuela Normal y cuatro vocales) debían ser elegidos por el Gobierno (art. 2) (en Araújo, 1898, p. 171). En resumen, el sistema escolar estatal creado era una organización piramidal y jerarquizada en cuyo vértice se ubicaba la DGIP, dependiente del poder político. Esta se encargaba de transmitir a los inspectores y directores de escuela las disposiciones que los maestros debían cumplir y hacer cumplir. Además, tenía autonomía técnica y administrativa, aunque siempre dentro de los límites impuestos por su dependencia política y financiera (Oroño, 2016a).

La aplicación del decreto-ley también significó la confirmación de la gratuidad de la enseñanza pública (art. 13; existente desde 1827), hecho que adquirió gran relevancia gracias a su simultánea obligatoriedad (arts. 15, 20, 21 y 22). Estas características permitieron que el sistema escolar tuviera un verdadero alcance nacional; la escuela llegaba a los parajes más alejados del medio rural, incluso a donde la Iglesia no lo hacía. En 1878 se educaba el 30 % de los niños en edad escolar —entre 5 y 15 años— (casi 33.000 niños de un total de 500.000 habitantes). Sobre esta cifra, Varela (1879a, tomo I) opinaba:

Si en el año 1878, en que la instrucción pública y privada ha tomado un desarrollo relativamente extraordinario, han quedado sin educarse nada menos que el 70 % de los niños que hay en edad de escuela, ¿Cuántos serán los ciudadanos que haya en el país que no sepan leer y escribir y que en consecuencia, con arreglo á la Constitución de la República, deben hallarse privados del ejercicio de la ciudadanía? (pp. LXXXVII-LXXXVIII).

De los niños escolarizados, casi veinte mil asistían a escuelas públicas y el resto a escuelas privadas (Varela, 1879a). Mientras que las escuelas privadas se ubicaban casi de forma exclusiva en la capital del país, Montevideo, se hallaban escuelas públicas en todo el territorio nacional, en particular en las zonas rurales y (más aún) fronterizas.<sup>3</sup> Cabe señalar que, a pesar de que las escuelas privadas estaban concentradas en Montevideo, el número de estudiantes que acumulaban era relativamente alto en comparación con los que asistían a las escuelas públicas. Esto se debió a que la oferta privada era mucho mayor en la capital del país que en el resto de las localidades, y que además contaba con una tradición más importante que la escuela pública. Por otra parte, y según Carolina Greising (2013), en las escuelas privadas se educaban los hijos de la clase dirigente. Varela mostró preocupación por esta

3 Cfr. el capítulo 6 de esta parte del libro.

situación, vinculando la enseñanza privada en Montevideo con las instituciones educativas católicas, como veremos en el capítulo 4.

Si bien la reforma escolar fue apoyada por amplios sectores de la población (la burguesía urbana y cosmopolita, los estancieros nucleados en la Asociación Rural y los asalariados de la naciente capa media urbana), concitó la oposición de los sectores de poder: los caudillos, los doctores y la Iglesia (la cuestión religiosa fue un tema en particular conflictivo, que generó un fuerte enfrentamiento entre Varela y Zorrilla de San Martín, como se verá más adelante). En este marco, Varela también fue cuestionado por vincularse con la dictadura de Latorre, lo que ocasionó el distanciamiento de algunos de sus amigos principistas; él mismo tuvo reparos en aceptar el cargo de inspector nacional de Instrucción Pública por esta misma razón. En la carta que le envió a Latorre el 27 de marzo de 1876 aceptando el cargo decía:

Volviendo en nombre de elevadas consideraciones de patriotismo sobre una primera resolución, tomada ya, e imponiéndome al hacerlo, el arduo sacrificio de legítimos escrúpulos y de fundadas resistencias, acepto el puesto para el cual se me nombra, con el firme y decidido propósito de servirle fielmente en la medida de mis facultades, mientras crea poder hacerlo en pro de los intereses públicos y sin mengua de la dignidad del ciudadano y del hombre (en Ardao, 1971, p. 122).

Lo cierto es que, más allá de los cuestionamientos generados, previstos por Varela y respondidos por este en su memoria escolar, una propuesta de tan largo alcance no se podría haber llevado adelante en sus aspectos organizativos y administrativos si no hubiera contado con el apoyo gubernamental.<sup>4</sup> Quizás por ello (y a diferencia de Zorrilla de San Martín, que tuvo múltiples homenajes en vida), aunque no se podía negar la importancia de su labor educativa, recién después de su muerte se le rindieron homenajes públicos, como se ha indicado ya.

Cuando Varela murió, el 24 de octubre de 1879, el cargo de inspector nacional de Instrucción Pública fue ocupado por su hermano, Jacobo Varela, hasta 1889, quien consolidó las transformaciones iniciadas por Varela y contribuyó para que la reforma perdurara.<sup>5</sup>

---

4 Cfr. Oroño (2016a).

5 Cfr. Mena Segarra y Palomeque (2011).



### La escuela y la lengua nacional

La lengua fue un aspecto central de la reforma educativa liderada por José Pedro Varela. El artículo 38 del Decreto-Ley de Educación Común n.º 1350 estableció que «En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional» (en Araújo, 1898, p. 170), asumiéndose que este era el español. A partir de entonces el castellano se formalizó como la lengua de instrucción en las escuelas públicas, aunque su implementación dio resultados distintos según la zona.<sup>6</sup>

Aunque tanto en el proyecto vareliano de reforma educativa como en el decreto-ley efectivamente aprobado el artículo 38 citado es la única mención explícita a cuestiones vinculadas con la lengua, su contenido es muy significativo, porque los diseños curriculares escolares han seguido esta prescripción (Behares y Brovetto, 2009). El español se estableció como la lengua en que debían enseñarse los contenidos programáticos, dictarse las clases y escribirse los libros de textos de las escuelas públicas, con independencia de la realidad sociolingüística sobre la que se actuase y fueran o no los escolares hablantes nativos de español, como señala Barrios (2013). En la asignatura Idioma Nacional de los programas escolares del período (que nucleaba el estudio del *lenguaje*, la *escritura* y la *lectura*) se enseñaba la gramática, la escritura y la lectura del castellano.<sup>7</sup>

La cuestión de la identidad nacional fue una preocupación central en Varela. En *La legislación escolar*, texto de referencia del decreto-ley, explicó lo que para él eran los problemas que debía resolver el país para constituirse en una nación independiente: «Los peligros inmediatos, que pesan exclusivamente sobre nosotros como pueblo independiente, se refieren a la nacionalidad» (Varela, 1964, p. 147). Los peligros en cuestión eran la población extranjera y la demarcación de fronteras con Brasil, incluyendo el uso del portugués:

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, 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, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad (Varela, 1964, p. 149).

---

6 Cfr., por ejemplo, Barrios *et al.* (1993), Behares (1984) o Elizaincín (1979).

7 Cfr. Oroño (2016a).

No hay que olvidar tampoco que una tercera parte, a lo menos, de nuestra población es extranjera; extraña en consecuencia a la nacionalidad, y que solo aspira a gozar de tranquilidad y garantías bastantes para que su industria y su trabajo puedan ejercitarse libremente (Varela, 1964, p. 150).

Como puede observarse, el tema de la lengua aparece en Varela estrechamente vinculado con la consolidación de las fronteras políticas y culturales, para salvaguardar la existencia del Estado uruguayo. La población extranjera, que fue aumentando de manera significativa a lo largo del siglo XIX, implicaba una situación de multilingüismo y contacto entre lenguas muy acentuada. Se esperaba entonces que la escuela cumpliera «Activa y poderosamente a salvar nuestro idioma, nuestras costumbres buenas, y aún nuestra raza de una ruina inevitable» (Varela, 1964, p. 170). La lengua, las costumbres y la raza se destacaron como atributos de la nacionalidad uruguaya y establecieron una oposición entre *nosotros* («nuestro idioma», «nuestras costumbres», «nuestra raza») y *los otros* (representados por los inmigrantes y brasileños). Se representa a estos grupos como los responsables de ocasionar la fragmentación nacional, con lo que se evidencia el papel de las representaciones en la creación de la realidad social, ya que la identidad nacional estaba recién construyéndose. La creación de una conciencia nacional implicaba la demarcación de las fronteras políticas, pero también identitarias.

Un año más tarde, ya desde su papel de planificador de la educación escolar estatal y *competente* (Altamirano, 2008) al servicio de la construcción del Estado nacional, Varela (1879a, tomo II) volvía a manifestar su preocupación por la cuestión de la lengua, como ilustra el siguiente pasaje de su segunda (y última) memoria escolar:

El idioma es el más poderoso vínculo de la nacionalidad; es por medio de él que se unifican las ideas, las aspiraciones y los sentimientos de las nacionalidades, en tanto que la diferencia de idioma entre los súbditos levanta una barrera casi insalvable para la constitución permanente de los Estados (p. LXV).

La situación señalada obligaba a desarrollar políticas de nacionalización de la población, entre las que ocupaba un lugar destacado la imposición del *idioma nacional* a todos los habitantes del país. El Estado tenía «el derecho para imponer a los padres la obligación de enseñar a sus hijos el idioma nacional» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXVI) porque, explicaba Varela (1879a, tomo II), su conocimiento era fundamental para que los sujetos cumplieran los deberes que la ciudadanía imponía, ser jurado, servir en la guardia nacional, conocer y cumplir las leyes:

La Constitución de la República establece que la ley no exige de responsabilidad en los casos en que a ella se falte; y para que esto no sea monstruoso, es necesario admitir que se parte del supuesto que todos los ciudadanos están en aptitud de conocer lo que la ley manda; pero ¿cómo puede hacerse una suposición semejante cuando se trata de ciudadanos que no conocen el idioma [...]? Además, la ciudadanía impone cargas que no son renunciables: todo ciudadano tiene que servir en la guardia nacional, que ser jurado, etc. Ahora bien, ¿puede ser jurado el que no conoce el idioma patrio? Y el Estado, ¿no tiene derecho a exigir a todos los ciudadanos que, al menos, no se priven voluntaria y deliberadamente, de aquellas condiciones que son indispensables para el ejercicio de la ciudadanía y sobre todo para el cumplimiento de los deberes que ella impone? (p. LXVI).

El conocimiento del idioma nacional era el mejor medio para transformar a los habitantes del país en ciudadanos uruguayos. Por el contrario, «no enseñar el idioma patrio a los que nacen en la República, es ir destruyendo paulatina, pero constantemente la independencia de la nación y a la vez, si no es conspirar contra la Constitución, es hacer imposible su cumplimiento» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXVI). La escuela y la enseñanza del castellano como idioma nacional se reconocieron como elementos fundamentales para construir la nación. La alfabetización en castellano garantizaría la civilización y la nacionalización de la población al inculcar un «sistema común de categorías de percepción y de apreciación capaz de fundar una visión unitaria del mundo social» (Bourdieu, 2001, p. 91).

La lengua nacional fue concebida por Varela como expresión idiosincrática de la identidad nacional a la vez que como medio de difusión de las ideas nacionales y como organizadora del aparato burocrático del Estado (Anderson, 1993; Gellner, 1988; Haugen, 2001; Hobsbawm, 1992).

## Las escuelas privadas y la lengua nacional

Al año siguiente de aprobarse el decreto-ley que impuso el español como lengua de instrucción en todas las escuelas públicas, Latorre aprobó un decreto que extendía la obligación de enseñar castellano a las escuelas privadas. El Decreto-ley del 30 de octubre de 1878 imponía «á todos los establecimientos de enseñanza particulares, la obligación de enseñar el idioma nacional» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXIV). Decía el decreto: «En todas las escuelas ó colegios de enseñanza elemental, superior y científica, se dará preferencia al idioma castellano, sin que esto importe excluir el estudio de los demás» (en Araújo, 1898, p. 174). Esta decisión implicaba actuar sobre el sector educativo privado, dominado hasta entonces por la Iglesia, lo cual —como veremos en el capítulo 5— dio pie a que la reforma

educativa sirviera de campo de batalla a polémicas filosófico-religiosas de mayor envergadura, aunque en realidad, como el propio Varela reconocía en su segunda memoria, el decreto más que una medida orientada a controlar a los centros religiosos (como oportunamente fue expresado en *El Bien Público*) «tuvo por origen la observación hecha por el Gobernador del Estado sobre el predominio casi absoluto que ejerce el idioma brasileño en los Departamentos limítrofes del Imperio» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXIV).<sup>8</sup> Además de sancionar la obligatoriedad del español en la enseñanza, el referido decreto encargaba a la DGIP su reglamentación, indicando los criterios operativos adoptados para su cumplimiento: «Ninguno más sencillo ni más natural que la visita hecha por los Inspectores Departamentales a las escuelas particulares, al solo efecto de constatar si en ella se enseña o no el idioma nacional» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXIV).

Este decreto obligaba a las escuelas privadas, esto es, las escuelas que no dependían de la DGIP, ya fueran religiosas o étnicas, a enseñar castellano y a privilegiar su enseñanza por encima de otras lenguas (aunque no necesariamente como la lengua de instrucción de estas instituciones). Con esta medida el Estado no solo controlaba la educación pública, sino también la privada, en particular en lo que refería a la enseñanza lingüística, lo que muestra la necesidad de regular las instituciones privadas, además de las públicas, para lograr los objetivos civilizatorios y nacionalizadores estatales. Greising (2013) señala a propósito que

la intervención reguladora y fiscalizadora del Estado en el funcionamiento interno de las escuelas privadas tenía como objetivo práctico controlar aquellos problemas que los diseñadores de la educación uruguaya, en su mayoría liberales, republicanos y masones, identificaban en varios de estos emprendimientos educativos de carácter particular (pp. 268-269).

El más importante de estos problemas era la enseñanza religiosa, pero se sumaba la cuestión de la higiene escolar, la escasa formación y la nacionalidad de sus maestros y la educación moral.

La reglamentación y puesta en práctica de esta disposición estuvo a cargo precisamente de Varela (en tanto inspector nacional de Instrucción Pública), quien la estimaba «acertada, conveniente y justa» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXVI), en la medida en que, como se vio, consideraba que el conocimiento del idioma nacional era el principal instrumento de nacionalización de la población. La reglamentación del decreto, de fecha 11 de febrero de 1879, estableció que «Toda escuela particular tendrá obligación de tener constantemente una persona dedicada al idioma castellano, entendiéndose que se debe enseñar a hablarlo, leerlo y escribirlo. La persona que verifique

8 Cfr. el capítulo 6 de esta parte del libro.

esta enseñanza puede ser el mismo Director de la escuela ú otra cualquiera» (Varela, 1879a, tomo II, p. 843).

El no cumplimiento de esta disposición implicaba desde multas económicas hasta la clausura del centro educativo. Los inspectores departamentales serían los encargados de controlar, ellos «tendrán la obligación de visitar anualmente dos veces por lo menos, todas las escuelas particulares, para averiguar si á todos y cada uno de los alumnos que asisten á ellas se les enseña el idioma castellano con la estencion que determina el artículo anterior». Aparte de eso, el Inspector Nacional también podría visitar las escuelas «siempre y cuando lo juzgue conveniente (Varela, 1879a, tomo II, p. 843).

De acuerdo con la ideología monoglósica (Del Valle y Gabriel-Stheeman, 2004) imperante en la época, que promovía el desarrollo y mantenimiento de una lengua nacional, en el sentido explicitado por Anderson (1993) de que las comunidades nacionales se imaginan cultural y lingüísticamente homogéneas, Varela representaba la realidad sociolingüística del país, caracterizada a finales del siglo XIX por una diversidad cultural y lingüística significativa, como una amenaza a la identidad nacional. Por ello la obligatoriedad de enseñar el idioma nacional, no solo en las escuelas públicas, sino también en las particulares, «satisfac[ía] grandes y legítimas exigencias nacionales» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXIV): unificar al país en torno al castellano como lengua nacional y asegurar su viabilidad como nación independiente.

## El modelo de lengua nacional

Las preocupaciones de Varela por la cuestión de la lengua se centraron sobre todo en el estatus del español como lengua nacional y de la educación, más que por cuestiones relativas a su corpus,<sup>9</sup> aspecto que parece haber dejado en manos de especialistas en la materia, por ejemplo, Alfredo Vásquez Acevedo y José Henriques Figueira, quienes elaboraron los libros de lectura usados en las escuelas públicas;<sup>10</sup> o Emilio Romero, autor de los carteles de lectura y los libros de gramática, publicados por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y usados también en las escuelas públicas del período; o Francisco Berra, que escribió algunos artículos en *El Maestro* y en la *Enciclopedia de Educación* sobre diversos temas lingüísticos. Tanto Romero

---

9 La diferenciación entre planificación del estatus y planificación del corpus de una lengua fue establecida por Kloss en 1969. Aunque ambos procesos se influyen entre sí, puede decirse que la planificación del estatus está vinculada con el establecimiento de las funciones o dominios de uso de la lengua en cuestión (y en consecuencia en su estatus social), mientras que la planificación del corpus se refiere a las intervenciones en la forma de lengua (su codificación y estandarización) (Calvet, 1997).

10 Cfr. Oroño (2016a).

como Berra también se encargaron de elaborar informes sobre varios libros de texto, incluyendo libros de lectura y *composición* y gramáticas.

Por ejemplo, Romero (vocal de la DGIP, como ya fue señalado) reconocía en el periódico pedagógico *El Maestro* (dirigido por Juan Álvarez, también vocal de la DGIP), con motivo de la crítica a una *Gramática castellana para el uso de las escuelas en el Río de la Plata* (de Juan E. Viera), que

No hay, es cierto, un texto de gramática para el uso de los niños, porque la enseñanza es puramente práctica; pero los Maestros tienen á su disposición para consultar en casos dados las gramáticas de Bello, Salvá, Lopez, la Academia y otras, que cuando menos saben de lo que tratan y escriben nuestro riquísimo idioma con buen estilo de espresion, es decir, sin destruirlo (Romero, 1880, p. 46).

La cita permite observar varias cuestiones de interés para esta investigación: en primer lugar, la existencia de obras educativas pensadas no necesariamente en términos nacionales, sino regionales (de acuerdo al título del texto comentado por Romero); en segundo lugar, los autores gramaticales difundidos en el país o al menos privilegiados en el ámbito educativo (Andrés Bello, Vicente Salvá, Vicente López, la RAE); en tercer lugar, que la RAE no se posicionaba como único referente normativo, sino como uno entre varios (este aspecto se evidencia también en las reflexiones de Varela que aparecen más adelante); en cuarto lugar, la preocupación por el uso *cuidado* del castellano evidencia la necesidad de la prescripción idiomática, más allá de las gramáticas elegidas luego por los maestros para orientar su trabajo.

Berra, por su parte, publicó en la *Enciclopedia de Educación* en 1879 un artículo titulado «La reforma de la ortografía», en el que aludía a la cuestión de la ortografía chilena, y que muestra que la discusión sobre este tema estuvo presente en el ámbito educativo uruguayo en el período. Decía allí Berra (1879):

Chile ha introducido alteraciones en la ortografía castellana; hay quienes las proponen en la República Argentina y en otros de los Estados sud-americanos, por cuyo motivo es entre nosotros la cuestion de ortografia una cuestion de actualidad, digna de sérias consideraciones. ¿Son convenientes las reformas? Si lo son, ¿en qué deben consistir? Tales son los principales términos del problema que empieza á llamar la atencion. Le dedico estas líneas con el propósito de contribuir á que reciba una solucion satisfactoria (p. 44).

Berra proponía una reforma ortográfica, que detalla en su artículo, siguiendo las «leyes de la fonología». Entre otros aspectos proponía eliminar la *h* en contacto con vocales, la *y* con valor vocálico y sustituir la *c* por *z* antes de *i* y *e*.

Ese mismo año, la *Enciclopedia de Educación* publicó un artículo de Sarmiento titulado «Ortografía americana» (1879), que reproducía la nota que este autor le enviara al Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires con su propuesta de reforma ortográfica. A propósito del artículo, Varela (1879b) señalaba:

El hecho de que las observaciones formuladas en esa nota acerca de la ortografía castellana se presenten patrocinadas por una autoridad tan competente como el Sr. Sarmiento y de que estén próximas á ser adoptadas para la enseñanza en las escuelas de Buenos Aires, préstales mayor importancia y las hace dignas de fijar la atención (p. 3 13).

Varela (1879b) también indicaba la necesidad de adoptar una única ortografía en Hispanoamérica, aunque no necesariamente la propuesta por Sarmiento:

Innegable es por otra parte la conveniencia de tratar de uniformar la ortografía americana, ya que la castellana de la Academia Española no rije, sino en parte para nosotros. Reproducimos, pues, con gusto la nota del Sr. Sarmiento, sin que ello importe adherirnos en un todo á las indicaciones en ella contenidas (p. 3 13).

Cabe preguntarse la opinión que le merecía la reforma ortográfica propuesta por Berra y, en el caso de que estuviera de acuerdo con ella, si la hubiera aplicado en el sistema escolar uruguayo (murió ese mismo año).

La reflexión más significativa (y casi la única) de Varela sobre el corpus del español que he relevado se encuentra en «Condiciones de esta publicación y prospecto de la obra» y en el «Prefacio» de la *Enciclopedia de Educación* al explicar su programa. La *Enciclopedia de Educación* tenía como finalidad difundir entre los maestros los principales trabajos pedagógicos existentes, para lo cual «irán publicándose sucesivamente, vertidas al castellano, las principales obras que existen, ó en adelante se publiquen, en inglés, alemán, francés é italiano,[...] ó reproduciéndose en extracto ó íntegras, segun se considere necesario, las que se hayan impreso ó se impriman en castellano» (Varela, 1878b, p. 5), para «llenar» el vacío existente y «dotar al castellano de aquellos elementos que le faltan», debido a la casi ausencia de bibliografía pedagógica en esta lengua y a la escasa circulación de libros sobre la temática en América (Varela, 1878c, p. 10). Aspiraba, por otra parte, «á hacer de la Enciclopedia de Educación no una obra nacional, sinó una obra Sud-Americana; [...] que pueda concurrir á la difusión de las luces y á la mejora de la educacion en todo el vasto continente sud-americano» (Varela, 1878c, p. 13). La tarea de traductor llevó a Varela a la necesidad de explicar la variedad de español a la que traduciría las obras, en la que da cuenta de su americanismo lingüístico:

incurrirémos en la culpa, si hay culpa en ello, de dar á las traducciones que hagamos, y en cuanto nos sea posible, no el giro castizo, sinó el giro sud-americano.

Sin entrar á discutir aquí la razon ó sin razon de él, es el hecho que en la manera de decir hay diferencias no pequeñas entre los buenos escritores españoles y los que como tales se reputan en la América del Sud; y que en la República Oriental, como en las demas secciones sud-americanas, tenemos formas de hablar y modos de decir, en muchos casos distintos de los que se emplean en la España culta. En una palabra: nosotros no hablamos el castellano verdadero, puro, clásico. ¿Es esto un mal? Tal vez, pero en la Enciclopedia de Educacion no nos proponemos hacer un trabajo para combatirlo, y destinándola especialmente á los pueblos Sud-Americanos creemos que debe ser escrita, si es permitido decirlo así, en Sud-Americano.

Hacemos esta prevencion para evitar ulteriores críticas que serian infundadas. En muchos casos la dicción castiza no se encontrará en la Enciclopedia de Educacion por falta de saber en el que la dirige; pero en muchos tambien, no se encontrará porque deliberadamente se le ha sustituido lo que puede llamarse la diccion Sud-Americana. Así, no es por falta de conocimiento de lo que constituye el lenguaje verdaderamente castizo sinó deliberadamente y con el propósito de dar sabor esencialmente Sud-Americano al idioma, que hemos adoptado giros, formas y aun palabras, que condenaria sin duda la Real Academia de la lengua, pero que responden con entera fidelidad á la manera que tienen de espresar su pensamiento los veinte y seis ó veinte y ocho millones de hombres que forman reunidos la poblacion de la América del Sud (Varela, 1878c, pp. 13-14).

Es interesante también señalar la función que Varela asignaba a la educación lingüística. En su primera memoria escolar justificó la incorporación de Lecciones de Composición, una asignatura nueva en las escuelas, explicando:

Su objeto es hacer que los niños adquieran, por medio de ejercicios regulares, continuados y progresivos, el hábito de traducir con fidelidad el pensamiento, empleando la palabra hablada o escrita. Las reglas, las definiciones, los principios, pueden aprenderse con éxito, y como complemento regular de enseñanza, después que el alumno haya adquirido el hábito de emplear un lenguaje correcto.

Este procedimiento, que en todos los casos es el más conveniente, recibe mayor fuerza cuando se tiene en vista el fin que se propone la Escuela Primaria y Pública.

Esta, con esa asignatura, no se propone formar gramáticos, hablistas de primer orden, notables filólogos; lo que desea es habilitar al hombre futuro para que pueda expedirse con facilidad y precisión en los negocios corrientes de la vida (Varela, 1878a, p. 345).

Entendía que la reflexión gramatical no era un fin en sí mismo, sino una actividad complementaria y posterior al ejercicio de la producción oral o escrita, «porque a cantar se aprende cantando, como a hablar y escribir se aprende, hablando y escribiendo». Varela no compartía la visión común en la época que definía la gramática como «el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad», sino que la concebía como «el código de reglas y preceptos a que debe uno ceñirse para juzgar las manifestaciones de la palabra hablada o escrita». Y en este sentido problematizaba la tradición educativa indicando que «las reglas, las definiciones, los principios, no han sido nunca ni pueden ser, medio adecuado de adquirir un arte cualquiera» (Varela, 1878a, p. 345). Ejemplificaba su posición al respecto diciendo:

Nuestros oradores más distinguidos, nuestros más notables escritores, cojean a menudo en lo relativo a las reglas y a las definiciones gramaticales; y en sentido contrario, dentro y fuera del personal enseñante de nuestras Escuelas Públicas, hay más de un maestro que conoce su gramática, como una beata su rosario, y que, sin embargo, hace padecer horriblemente al buen sentido cuando habla, y cuando escribe deja las reglas gramaticales para mejor oportunidad (Varela, 1878a, p. 345).

Como se observará más adelante, en este como en otros aspectos, difería respecto de Zorrilla de San Martín, para quien los escritores para escribir bien debían empezar por conocer las reglas gramaticales.<sup>11</sup>

En los siguientes capítulos me centro en las preocupaciones de Varela por posicionar al español como lengua nacional, para lo cual tuvo que gestionar tres situaciones: la presencia del portugués en gran parte de la mitad norte del país, los inmigrantes sobre todo en el sur y las escuelas privadas, en particular las católicas.

---

11 cfr. capítulo 6 de la tercera parte del libro.



### La disputa con los católicos

El clima de enfrentamiento filosófico-religioso entre el catolicismo, el racionalismo y el positivismo existente en la época se tradujo en posturas encontradas sobre la conducción política del país y el pleito por la ocupación (y construcción) de los espacios sociales, en la que estaba en juego en última instancia la definición dominante del modelo de ciudadanía. La elite católica entendía que la salud, el registro civil y la educación eran espacios claves que debían continuar estando bajo la órbita religiosa, mientras que la elite intelectual liberal entendía que era el Estado quien debía gestionar estos lugares. La reforma escolar fue el principal escenario de lucha, por la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas.

El artículo 18 del Decreto-Ley de Educación Común n.º 1350 estableció que «la enseñanza de la Religión Católica [sería] obligatoria en las escuelas del Estado, exceptuándose a los alumnos que profesen otras religiones y cuyos padres y tutores o encargados se opongan a que la reciban». Este artículo, que no estaba en el proyecto original de Varela, fue motivo de permanentes desacuerdos entre este y los católicos, que, nucleados en el diario *El Bien Público*, publicaron artículos en forma sistemática durante los dos primeros años de la reforma escolar para denunciar que en la práctica no se enseñaba religión en las escuelas públicas, para recordar que la Constitución vigente (de 1830) establecía que la religión del Estado uruguayo era la católica apostólica romana y para señalar que la Dirección de Instrucción Pública (DIP) debía estar integrada por «el cabeza de la Iglesia Oriental» (Zorrilla de San Martín, 1879b).

Varela, por su parte, anticlerical y con clara adhesión al positivismo en esta época, aunque defendía la moral laica y la razón como forma de control social por encima de la moral y el dogmatismo religioso, señalaba ya en *La legislación escolar* (1964): «aun cuando nosotros creamos que es mejor la escuela pública en que no se enseña religión positiva alguna, creemos también que entre la escuela con catecismo y la carencia de escuela, es mejor lo primero que lo último» (p. 261).

El triunfo de la reforma escolar laudó el distanciamiento de la Iglesia católica respecto de la dictadura de Latorre, al entender que el decreto-ley buscaba convertir a Uruguay en un Estado laico (más allá de que la Constitución vigente lo reconociera como un país católico). Los protestantes, por su parte, que no contaban con la hegemonía del espacio público que tenía la Iglesia católica desde la Colonia, no tuvieron —señala Roger Geymonat (2013)— una

postura abiertamente hostil hacia la reforma y apoyaron muchas de las medidas tomadas, entre ellas el artículo 18 del mencionado decreto, identificando este impulso secularizador como anticlerical y anticatólico y, en consecuencia, beneficioso para sus propios intereses. El periódico *El Evangelista* (2012 [1877]) decía: «Para nosotros, ninguna repartición del gobierno civil encierra en sí los destinos de la nación más completamente que la de la instrucción pública. Con un hombre esencialmente progresista y reformador, como es el Sr. Varela, al frente de ella, las tendencias al progreso y a la reforma se arraigarán en la generación que se levanta y darán fruto en el porvenir de la República» (p. 255).

El decreto del 30 de octubre de 1878, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional también en las escuelas particulares — como vimos en el apartado «Las escuelas privadas y la lengua nacional» —, generó un nuevo punto de tensión, al extenderse la injerencia del Estado a la esfera privada.

La reglamentación del decreto (más que el decreto en sí) fue rechazada sobre todo por parte de la elite católica, como el propio Varela señaló en su memoria escolar. El 15 de febrero (y hasta el 23 de ese mes) de 1879, *El Bien Público* difundió una «Protesta» en la que se señalaba que la reglamentación violaba la Constitución, porque no permitía que los padres decidieran el tipo de educación para sus hijos. El diario enfatizaba también que el interés por reglamentar la enseñanza del idioma castellano en las escuelas particulares tenía como verdadero fin la intervención en las escuelas católicas por parte de la DGIP:

Si se quiere atropellar, si se quiere monopolizar, si se pretende confiscar uno por uno los derechos que los padres tienen sobre la enseñanza de sus hijos, si se quiere abofetarnos en nuestra dignidad, escupirnos al rostro y azotarnos [...] anúlense si quiera las leyes, conspire la Dirección para abolir la ley en cuya formación le cupo tanta parte, arroje de una vez la máscara. [...] ¿Es esa Dirección quien amenaza con multas y con la clausura de nuestras escuelas, si en ellas no enseñamos el idioma de la manera que ella quiera? [...] ¿No comprende que no podemos dejar en manos rencorosas esas armas que, con pretexto del castellano, dejaría a nuestras escuelas a merced de los que las aborrecen de muerte? (Zorrilla de San Martín, 1879c).

En este marco, Varela fue tildado de *tirano*, acusación a la que respondió en el capítulo «La enseñanza nacional en las escuelas particulares» de su *Memoria escolar* con la formulación de la siguiente pregunta: «¿tiene derecho el Estado para imponer á los padres la obligación de enseñar a sus hijos el idioma nacional?» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXVI). A partir de argumentos de homogeneización cultural y lingüística, señalaba la necesidad de enseñar castellano en las escuelas privadas, y cerraba el texto argumentando que las

críticas sobre las medidas tomadas provenían precisamente de instituciones religiosas, dejando traslucir el debate sobre el control de la educación y el control sobre la Iglesia (y en general sobre el papel de la Iglesia y el Estado en las naciones modernas, en particular en lo referente a la administración de la educación y la formación del ciudadano), al que dieron lugar los documentos legislativos mencionados. Decía Varela (1879a, tomo II):

Es digno de notarse por otra parte, el que las censuras y los ataques que se han formulado contra la ley sobre enseñanza del idioma nacional y su reglamentación han partido, no como podría suponerse, de las escuelas donde solo se enseñan idiomas extranjeros, que en adelante se verán obligadas a tomar, por lo menos, un maestro de idioma nacional, sino de los establecimientos sostenidos por comunidades religiosas o afiliados al elemento clerical. La resistencia es, pues, no á la enseñanza del idioma nacional, sino á la visita del Inspector. ¿Por qué? Una de dos: ó bien porque se teme que la visita del Inspector ponga á descubierto hechos que solo pueden producirse impunemente en el misterio; ó porque se abriga la pretension de que los establecimientos clericales estén fuera del derecho común (p. LXVI).

Sin duda el decreto de 1878 era otro avance del proceso secularizador, que seguía consolidando el poder del Estado en los aspectos centrales de la vida social)<sup>12</sup> y que culminaría con la separación entre Iglesia y Estado en la Constitución de 1917. En este proceso, la enseñanza de la lengua nacional se volvió tema central. En la argumentación de Varela a favor del decreto se señalaba que la enseñanza de la lengua nacional era indispensable «para el ejercicio de la ciudadanía y sobre todo para el cumplimiento de los deberes que ella impone» (Varela, 1879a, tomo II, p. LXVI). De hecho, la Constitución vigente de 1830 establecía como condición de ciudadanía saber leer y escribir (art. 11); ello se constituyó en «dispositivo disciplinario, requerido para la constitución de los sujetos ante la ley» (Ramos, 2009, p. 134). Por eso Varela (1879a, tomo II) opinaba que «no enseñar el idioma patrio á los que nacen en la República, es ir destruyendo paulatina, pero constantemente la independencia de la nación y á la vez, si no es conspirar contra la Constitución, es hacer imposible su cumplimiento» (p. LXVI).<sup>13</sup>

Tanto las autoridades gubernamentales como escolares consideraban que el conocimiento del idioma nacional era el principal instrumento de nacionalización de la población, lo que requería a su vez la extensión de la educación primaria a todo el territorio nacional y la enseñanza obligatoria del castellano en todas las escuelas, tanto públicas como privadas.

---

12 Cfr. Caetano y Garcé (2004).

13 Cfr. el capítulo 3 de esta parte del libro.

Las escuelas privadas, ya fueran étnicas o religiosas, constituían una amenaza para las funciones asignadas a la educación. Las escuelas étnicas, fundadas y dirigidas por inmigrantes, porque enseñaban la lengua y costumbres del país de origen, y sus contenidos curriculares nada tenían que ver, por tanto, con la realidad del país.<sup>14</sup> Las escuelas confesionales, con principios orientadores de la educación y la moral fundados en la doctrina religiosa, porque colocaban la autoridad religiosa por encima de la autoridad estatal. Se entendía que los niños educados de este modo no contribuirían a formar una sociedad genuinamente uruguaya.

No sorprende entonces la constante preocupación de las autoridades por reglamentar y fiscalizar lo que ocurría puertas adentro de estas instituciones, en particular en lo referente a la enseñanza del idioma nacional. Dado que nos encontramos en pleno proceso de construcción de la identidad nacional, a la vez que de expansión del sistema educativo, no resulta tampoco sorprendente que esas tensiones entre religión y Estado se materializaran en la educación, uno de los grandes centros de control e influencia de la Iglesia, al menos en Montevideo (en 1887, de las 74 escuelas confesionales del país, 57 estaban en la capital).

De hecho, a partir de la reforma escolar vareliana, la Iglesia católica estimuló la creación de instituciones educativas religiosas para contrarrestar la acción educativa estatal. Recordemos que en 1876 por iniciativa de Mariano Soler se creó el Liceo de Estudios Universitarios y en 1884 el Instituto Pedagógico, escuela dirigida por el legislador e historiador Francisco Bauzá, quien también promovió la fundación de otras escuelas católicas en Montevideo y el interior del país elaborando los programas y redactando sus textos. En 1885 se fundó, además, la Asociación de Enseñanza Católica (Sansón, 2011).

---

14 Es revelador en este sentido el dato de que en 1878 el Colegio Alemán no contaba con un mapa de Uruguay (cfr. Greising, 2013).

### La inmigración y la escuela vareliana

Como hemos señalado, la población inmigrante de origen europeo tuvo un peso significativo en la conformación demográfica del país, por lo que no llama la atención que Varela, como planificador de la educación estatal, se ocupara de gestionar esta realidad y reflexionara acerca del vínculo de los inmigrantes con la reforma educativa que lideraba. La reforma vareliana tuvo una incidencia fundamental en dos sentidos sobre los inmigrantes. Por un lado, la aplicación del Decreto-Ley de Educación Común n.º 1350 favoreció su asimilación lingüística (Barrios *et al.*, 1993; Barrios, 2009, 2013). Por otro, les otorgó una función social destacada por el papel que desempeñaron en la puesta en práctica de los cambios educativos.

#### La cobertura escolar estatal.

#### La preocupación por las escuelas étnicas en Colonia

Cuando con la reforma vareliana se comenzó a entender que la escuela pública era el mejor medio para transmitir la nacionalidad, las escuelas *particulares* empezaron a ser muy cuestionadas desde esferas estatales, por los supuestos peligros que ellas significaban en la formación de los niños uruguayos (en particular las de carácter confesional, debido al proceso secularizador iniciado por el Estado, como se vio en el capítulo anterior). Empezó a preguntarse si estas escuelas estaban capacitadas y tenían como objetivo formar ciudadanos uruguayos o si su función era la de preservar la lengua y las costumbres del país de origen. Esto llevó a la elaboración de medidas reglamentarias y a acciones concretas para ampliar la cobertura de la escuela pública y aumentar la escolarización de los niños —tanto uruguayos como inmigrantes— en ellas, así como para ampliar la cantidad de maestros *nacionales*.

Desde el inicio de la reforma vareliana la escuela pública fue aumentando su cobertura nacional (junto con la creación también de nuevas escuelas). Como se ha indicado ya, en 1878 asistían a escuelas públicas casi veinte mil niños y a escuelas privadas poco más de trece mil (Varela, 1879a, tomo I). Casi diez años después, en 1887, asistían a escuelas públicas poco más de treinta mil niños y a escuelas privadas casi veintidós mil niños (Varela, 1888). Esto significa que la mayoría de los niños escolarizados asistían a escuelas públicas, y que la diferencia fue aumentando con los años, lo que a su vez

indica que las medidas estatales para ampliar la escolarización y la asistencia a escuelas públicas estaban surtiendo efecto.

Los datos por departamento de 1878 indican que en todos predominaba la asistencia a escuelas públicas, salvo en Montevideo, Durazno y Colonia, en los que los niños asistían a escuelas públicas y privadas casi en la misma proporción (Varela, 1879a, tomo I). Varela mostró preocupación por la situación de Montevideo, vinculando la enseñanza privada con las instituciones educativas católicas, concentradas en ese departamento.<sup>15</sup> En cuanto a los departamentos de Durazno y Colonia, mientras que la situación de Durazno no recibió ninguna atención, seguramente por la inexistencia de colectividades de inmigrantes (y tal vez también porque las cifras eran muy bajas: asistían a escuelas públicas 485 niños y a escuelas privadas 453), sí lo hizo el caso de Colonia, por la razón contraria. Recordemos que había entonces cuatro colonias agrícolas en este departamento.

El departamento de Colonia fue objeto de particular reflexión en relación con la población inmigrante y su preferencia por enviar a sus hijos a escuelas privadas: había 16 escuelas públicas a las que asistían 986 niños y 17 escuelas privadas a las que asistían 622 niños. El inspector departamental de este departamento, Francisco Morelli (1879 [1878]), en su informe anual explicaba:

No deja de llamar la atención la circunstancia que a las Escuelas particulares asista un número tan grande de alumnos, cosa que suele suceder solamente cuando las Escuelas del Estado están mal atendidas; pero hay en este caso una causa completamente distinta y que paso á explicar.

Existen en este Departamento varias Colonias agrícolas, y entre ellas las mas importantes son la Suiza y la Piamontesa. La mayoría de la Poblacion que constituye la Suiza se compone de Suizos alemanes, y la Piamontesa de Italianos limítrofes á Francia, aquellos quieren que sus hijos aprendan alemán, estos el francés, y es debido á esta circunstancia especial que los padres de familia prefieren que sus hijos asistan á las Escuelas particulares, no pudiendo aprender en las del Estado los idiomas extranjeros de sus padres; y de esto resulta que á las Escuelas particulares de la Colonia Suiza asistan 144 alumnos y á los de la Colonia Piamontesa 167.

Repetidas veces he procurado hacer comprender á los habitantes de aquellas Colonias el deber que tenían de hacer aprender á sus hijos el idioma del País, pues mientras son ciudadanos naturales de la República, no tienen nada de comun con ella, conservando las ideas, costumbres y lenguaje de sus padres que son extranjeros (p. 264).

---

15 Cfr. los capítulos 2 y 4 de esta parte del libro.

En estas reflexiones es evidente la ideología nacionalista que opera de fondo, que ata tradiciones, ideas y lengua. Por eso la preocupación del inspector departamental en que se difundiera la enseñanza del idioma nacional, el castellano, expresión a la vez que medio de difusión de la identidad uruguaya, en oposición al alemán y al francés, expresiones de otras identidades. Morelli (1879) decía:

He hecho lo posible para hacer adoptar el idioma Castellano en las Escuelas particulares de aquellas Colonias, y con la Comision Directiva de la suiza he tenido varias conferencias sobre un proyecto de fusion que le presenté entre la Escuela alemana y la del Estado, y estábamos para llegar á una solucion satisfactoria, cuando el Decreto del Superior Gobierno ordenando debe preferirse la enseñanza del idioma Nacional en las Escuelas particulares, vino á cortar mis trabajos en el sentido espresado, y espero instrucciones de la Direccion G. de I. Pública para determinar lo que sea mas conveniente (pp. 264-265).

Esta última parte de su explicación, en la que se refiere al decreto del 30 de octubre de 1878 de Latorre que obligaba a las escuelas privadas a enseñar el idioma nacional (analizado en el capítulo 3 de esta parte del libro), permite conocer las dificultades prácticas de gestión que podían llegar a generar las medidas gubernativas, que al menos en el caso de Colonia parecen haber entorpecido el trabajo del inspector departamental en la generación de acuerdos con los colonos para enseñar español.

Si tenemos en cuenta que el propio inspector Morelli era inmigrante italiano, sus reflexiones resultan en particular interesantes. No son las palabras de un uruguayo defendiendo la identidad uruguaya, sino las de un inmigrante que tiene naturalizada la ideología lingüística nacionalista más tradicional, que sencillamente aplica al país en que le ha tocado vivir: cada nación tiene una lengua que expresa además el sentir nacional, y en Uruguay esa lengua era el español (sin cuestionamiento alguno, en la medida en que era la lengua del Gobierno central y de la Administración pública).

## Nacionalidad de los escolares. La integración de los inmigrantes a las escuelas públicas

Un dato interesante para saber la labor de la escuela pública en relación con la población inmigrante, y en particular con la lengua, es conocer la cantidad de niños *extranjeros* que asistían a las escuelas públicas, en la medida en que muchos de ellos no hablaban español o bien hablaban una variedad de español diferente a la local.

En cuanto a la nacionalidad de los niños que asistían a las escuelas públicas, no contamos con datos completos para los inicios de la reforma escolar. Solo sabemos los datos para Montevideo, Durazno, Salto y Soriano (tabla 3).

Departamento	Total de niños inscriptos en las escuelas públicas en 1878	Niños extranjeros inscriptos en las escuelas públicas en 1878
Montevideo	8.952	941 (10,5 %)
Durazno	485	21 (4 %)
Salto	1.151	164 (14 %)
Soriano	1.152	90 (7 %)

Tabla 3. Participación de escolares extranjeros en las escuelas públicas, 1878

Fuente: elaboración propia, a partir de los informes de los respectivos inspectores departamentales (Varela, 1879a).

Las cifras muestran que, dependiendo del departamento, solo entre un 4 y un 14 % eran niños inmigrantes (regionales o europeos).

Para 1887, sí tenemos los datos para todos los departamentos, que indican que el 96 % de los niños inscriptos en las escuelas públicas del país eran uruguayos (29.284 de los 30.572 escolares existentes). Aunque, por otra parte, la mitad de ellos (15.070) eran hijos de extranjeros (Varela, 1888). Carlos Zubillaga (1908) señala precisamente que la segunda generación inmigrante nutrió en altísimo volumen las aulas de las escuelas públicas.

## Nacionalidad de los docentes. La alarma por el predominio de inmigrantes

### Los maestros de las escuelas públicas

En términos político-lingüísticos, un dato que merece particular atención es observar la nacionalidad de los maestros de las escuelas públicas a lo largo de la reforma escolar, información resumida en la tabla 4.

Docentes		1876		1878		1887	
Nacionales	hombres	45	149	54	200	103	497
	mujeres	104		146		394	
Extranjeros	hombres	122	167	143	196	123	176
	mujeres	45		53		53	
Total	hombres	167		197		226	
	mujeres	149		199		447	
Total general		316		396		673	

Tabla 4. Participación de docentes extranjeros en las escuelas públicas, 1876-1887

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de José Pedro Varela (1879a, tomo I) y de Jacobo Varela (1888).

Como puede observarse, antes de la reforma escolar había más maestros extranjeros que uruguayos, un año después de iniciada está prácticamente igualada la cantidad de maestros extranjeros y uruguayos, y diez años después ya empiezan a observarse los resultados de la política educativa nacionalizadora en la elección de maestros (que fue de la mano de una política de favorecimiento de inserción de las mujeres en esta profesión): los maestros extranjeros pasaron de representar el 49 % a significar el 26 % de los maestros que enseñaban en las escuelas públicas.

También son interesantes las cifras sobre hombres y mujeres. Al comienzo de la reforma se repartían los cargos entre hombres y mujeres, pero diez años después la cantidad de maestras duplicaba la cantidad de maestros. El predominio de las mujeres sobre los hombres en esta labor se fue acentuando con los años, y en la actualidad es un trabajo en gran parte femenino.

Si observamos esta cuestión dentro de los grupos de docentes inmigrantes y uruguayos, se observa que entre los inmigrantes predominaban los hombres, mientras que en los uruguayos predominaban las mujeres. Respecto a estos datos, Varela (1879a, tomo I) veía con buenos ojos la presencia de maestras uruguayas y aun su aumento, porque entendía que «El dar a la mujer mayor participación en la enseñanza es, pues, también a propender a

que sean hijos del país quienes se encarguen de educar e instruir a la niñez» (p. cv). En 1878, el 93 % de los maestros extranjeros eran hombres, mientras que solo lo eran el 27 % de los maestros uruguayos. Esta relación se mantiene en 1887: el 70 % de los maestros extranjeros eran varones, mientras que solo el 21 % de los maestros uruguayos lo eran. Es decir, la docencia era una opción laboral viable para los varones extranjeros, tal vez con menos opciones de inserción laboral, mientras que no era la más preferible entre los hombres uruguayos. Y esto seguramente tuviera que ver con el bajo salario que percibían los docentes, así como el atraso en el cobro, como señalaron en reiteradas oportunidades los inspectores nacionales (José Pedro y Jacobo Varela) en sus respectivas administraciones.

Vale recordar asimismo que algunos sucesos europeos (en particular, la derrota de la Comuna de París y la caída de la República española) dieron lugar a una emigración calificada de personas formadas y con ideas *progresistas* que en buena medida eligieron el Río de la Plata como destino. Ello justifica también que en la primera década de implantación de la reforma vareliana fuera tan importante la participación de maestros europeos, y que incluso la *plana mayor* de Varela (los vocales de la DIP y los inspectores departamentales) estuviera en su mayoría compuesta por inmigrantes europeos, como veremos más adelante.

Si observamos las nacionalidades de los docentes extranjeros, notamos que, tanto en los inicios de la reforma escolar como diez años después de su inicio, predominaban los españoles (tabla 5).

Nacionalidad de los maestros extranjeros	1878		Total	1887		Total
	Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres	
Españoles	101	29	130	80	25	105
Argentinos	7	12	19	6	16	22
Franceses	12	2	14	11	2	13
Italianos	15	5	20	19	8	27
Brasileños	1	2	3	0	0	0
Ingléses	2	0	2	2	0	2
Alemanes	3	1	4	2	0	2
Suizos	1	2	3	2	1	3
Belgas	1	0	1	0	0	0
Otras	-	-	-	1	1	2
Totales	143	53	196	123	53	176

Tabla 5. Nacionalidad de los docentes extranjeros en las escuelas públicas del país, 1878-1887

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de José Pedro Varela (1879a, tomo I) y de Jacobo Varela (1888).

Esta particularidad debe haber incidido en el modelo lingüístico ofrecido por estos docentes inmigrantes a los alumnos, bien porque, a pesar de que el español era su lengua materna, se correspondía con una variedad distinta a la del país (era el caso de la mayoría de los maestros extranjeros, de origen español), bien porque ni siquiera era esta su lengua materna. Cabe preguntarse si esta realidad habrá influido en la existencia de libros de lectura oficiales, obligatorios y únicos para todas las escuelas, así como en la incorporación en ellos de pautas específicas para las y los maestros acerca del modo en que tenían que dar las lecciones y, en particular, sobre los rasgos lingüísticos que tenían que prescribir.<sup>16</sup>

Lograr que aumentara la cantidad de maestros uruguayos fue una preocupación de los inspectores nacionales. De hecho, la creación de los institutos normales para formar maestros fue una de las principales preocupaciones de Varela,<sup>17</sup> cuya fundación se concretó en 1882.

En 1878 Varela (1879a, tomo I) decía: «Nos hemos preocupado seriamente de hacer que, en el personal enseñante, aumentara el número de los hijos del país. Son tan obvias las consideraciones que aconsejan un proceder semejante, que creo inútil esponerlas» (p. cv). Esta preocupación estaba directamente vinculada con la función primordial en la difusión de representaciones nacionalistas y la construcción de la identidad nacional que le adjudicaba a la escuela. Agregaba Varela (1879a, tomo I):

No pertenezco al número de los que, pagando exagerado tributo, mas que á los sentimientos, á las preocupaciones patrióticas, hallan siempre bueno todo lo que es del país, y encuentran censurable todo lo que nos viene de afuera; ni soy tampoco de los que suponen que los orientales somos superiores a los demás hombres. Pero, cualquiera que sea el cosmopolitismo que se profese, nadie desconocerá que hay gran ventaja en que sean hijos del país los que se encuentren al frente de las Escuelas, siempre que, naturalmente, se hallen en igualdad de condiciones respecto a conocimientos y aptitudes.

En primer lugar, el hijo del país tiene en él su familia, sus amistades, sus aficiones, y encuentra en ellos poderosos estímulos para proceder y obrar bien. Por otra parte, en la generalidad de los casos, aun cuando abandone la carrera de la enseñanza, continúa residiendo en su tierra natal; y como ha adquirido conocimientos y amor á la educación, que no se encuentran en todos, es un nuevo elemento útil para la causa de la educación, que se agrega á la sociedad y que influye en el círculo de sus relaciones, y en las

---

16 Cfr. Oroño (2016a).

17 Cfr. Varela (1879a, tomo I).

diversas posiciones en que se encuentra, para estimular el interés y el celo del pueblo por la mejora y la difusión de la enseñanza pública.

Por último, y es esta la más importante de las consideraciones que pueden aducirse á ese respecto, ya que no todos, la generalidad al menos de los maestros orientales han de esforzarse para despertar activamente en sus alumnos un amor verdadero y legítimo por la patria común (pp. 700-701).

La preocupación de Varela por la existencia de maestros extranjeros en las escuelas públicas, incapaces de cumplir con la función nacionalizadora asignada a la educación, lo llevaron a instalar las Conferencias Pedagógicas de Maestros, que se llevaban a cabo los domingos. En su discurso inaugural argumentaba la importancia de las conferencias y de que fueran de asistencia obligatoria para los maestros diciendo:

Sería más que erróneo suponer que las conferencias de maestros, libradas a la sola acción de la iniciativa individual, darían resultados entre nosotros donde no existen escuelas normales, donde apenas algunos pocos años que las cuestiones de educación han salido del letárgico sueño en que se hallaban sumergidas, y donde el personal docente es relativamente reducido y se recluta entre personas de diversas nacionalidades, y de ideas y hábitos diversos (Varela, 1876, pp. 17-18).

En su primera memoria profundizaba más en esta posición, mostrando también su preocupación por la formación pedagógica de los docentes, explicando:

Hijos del país, españoles, italianos, franceses, casi puede decirse de todas las nacionalidades de origen latino, hay entre los maestros de nuestras escuelas; unos han seguido desde los primeros años la carrera de la enseñanza, por vocación los menos, por conveniencia los más; y entre este número cuéntanse algunos, aunque pocos, que han seguido cursos Normales en las escuelas de la Península Ibérica y de la Itálica; pero aun así es una minoría la de aquellos que desde los primeros años de su vida se han dedicado a la carrera de la enseñanza, aplicando sus facultades y sus esfuerzos a la adquisición de los conocimientos que ella demanda; el resto, la mayor parte del personal enseñante, se recluta entre aquellas personas que, por vicisitudes de la vida, han visto interrumpida o frustrada la carrera a que se dedicaban. [...] [El personal enseñante] forma todavía un todo heterogéneo en el que falta la unidad de vistas, de propósitos, de medios y de acción. Es para dar cohesión al personal enseñante, para uniformar sus vistas, que se han establecido principalmente las conferencias de maestros (Varela, 1878a, pp. 223-224).

## Los maestros de las escuelas privadas

En relación con la función nacionalizadora de la escuela, preocupaba no solo la existencia de maestros extranjeros en las escuelas públicas, sino también en las privadas, cuya proporción en relación con los uruguayos era aún mayor que en las escuelas públicas.

Si prestamos atención a la nacionalidad de los maestros de las escuelas privadas (tanto confesionales como étnicas) de Montevideo, departamento que concentraba las escuelas privadas del país (y la enorme mayoría de la población del país), en las que se educaban el 47 % de los niños montevidianos que iban a la escuela como ya se ha indicado,<sup>18</sup> notamos que en 1878 había 358 maestros que trabajaban en las escuelas privadas, de los cuales el 70 % (252) eran extranjeros, predominando entre ellos los italianos (41 %, 104), como indica la tabla 6.

			Total
Maestros orientales			106
Maestros extranjeros	Españoles	61	252
	Argentinos	8	
	Franceses	69	
	Italianos	104	
	Suizos	1	
	Ingleses	5	
	Alemanes	2	
	Portugueses	2	

Tabla 6. Participación de docentes extranjeros en las escuelas públicas de Montevideo, 1878

Fuente: elaboración propia, tomado del informe del inspector departamental de Montevideo, Agustín de Vedia (1879).

Si comparamos las nacionalidades de los maestros que enseñaban en las escuelas públicas y privadas de Montevideo en 1878, observamos que en general predominaban los maestros extranjeros, como indica la tabla 7.

Nacionalidades	Escuelas privadas	Escuelas públicas	Total
Orientales	106	103	209
Españoles	61	46	107
Italianos	104	6	110
Franceses	69	3	72
Argentinos	8	7	15

<sup>18</sup> Cfr. el capítulo 2 de esta parte del libro.

Nacionalidades	Escuelas privadas	Escuelas públicas	Total
Ingleses	5	1	6
Alemanes	2	0	2
Portugueses	2	0	2
Suizos	1	2	3
Brasileños	0	1	1
Totales	358	169	527

Tabla 7. Participación de docentes extranjeros en las escuelas públicas y privadas de Montevideo, 1878

Fuente: elaboración propia, tomado de Agustín de Vedia (1879).

A juzgar por las nacionalidades indicadas por el inspector departamental, a los efectos de la enseñanza de la lengua, eran muy pocos los docentes de las escuelas públicas cuya lengua de origen no fuera el español. No así en las escuelas privadas, en donde la cantidad de docentes cuyo origen puede presumirse como hispanohablante o no hispanohablante es casi igual (175 frente a 181). Sería interesante contar con datos que discriminaran la información de docentes extranjeros según el tipo de escuela privada (étnica o confesional), aunque por la información ya brindada suponemos que la mayoría de estos docentes extranjeros actuaban en escuelas religiosas. Los datos son congruentes con la preocupación de Varela en relación con su objetivo nacionalista, porque había efectivamente un número importante de docentes extranjeros, pero eso no parece tener repercusión en términos de la lengua hablada por los docentes. Desde el punto de vista de su impacto lingüístico, podría cuestionarse la repercusión que tuvo esta situación en la enseñanza del español como lengua nacional, porque la mayoría de los docentes extranjeros de las escuelas públicas hablaban español y los que no hablaban español se insertaron de manera predominante en el ámbito privado —aunque, por otra parte, esto último también explica el interés del Gobierno y de Varela por establecer la obligatoriedad de la enseñanza del español en las escuelas privadas (cuestión discutida en capítulos anteriores)—.

A propósito de las cifras de la tabla 7, el inspector de Montevideo, Agustín de Vedia (1879 [1878]), destacaba:

Algunas observaciones curiosas nos sugiere la nacionalidad comparada de los maestros de las escuelas públicas y de las escuelas privadas. Después de los naturales domina la nacionalidad italiana, pero esta domina principalmente en las escuelas privadas; de las escuelas públicas están casi excluidos. Otro tanto sucede con los maestros franceses. ¿A qué se debe esta circunstancia? Al idioma sin duda. [Porque] De los 147 establecimientos privados, en 120 se enseña en español, en 15 en francés, en 3 en inglés, en

2 en italiano, en 1 en alemán, en 4 en español y francés, en 2 en español e inglés, según los informes que se nos han dado (pp. 638-639).

Estas cifras explican también la inquietud del Gobierno central y de las autoridades escolares respecto a la enseñanza del idioma nacional en las escuelas privadas, que motivó el decreto del 30 de octubre de 1878 ya estudiado.

Diez años después de iniciada la reforma escolar, la cantidad de maestros extranjeros seguía siendo muy alta en las escuelas privadas (aunque en las escuelas públicas la situación fue revirtiéndose, como ya se vio). Los datos para todas las escuelas del país indican que los maestros extranjeros en las escuelas privadas casi igualaban en número a los maestros uruguayos (tabla 8).

Nacionalidad de los maestros	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Total
Orientales	497	438	935
Extranjeros	176	429	605
Totales	673	867	1540

Tabla 8. Participación de docentes extranjeros en las escuelas públicas y privadas del país, 1887

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Jacobo Varela (1888).

Jacobo Varela (al igual que antes su hermano, como vimos en el capítulo 4) veía particular preocupación en las escuelas privadas de carácter religioso, en las que la enorme mayoría eran maestros extranjeros (89 %), tal como indica la tabla 9.

Nacionalidad de los maestros		Escuelas de congregaciones religiosas
Orientales	17	
Extranjeros	142	53 italianos
		32 franceses
		23 argentinos
		16 españoles
		18 de otras nacionalidades
Total	159	

Tabla 9. Participación de docentes extranjeros en las escuelas de congregaciones religiosas, 1887

Fuente: elaboración propia, a partir de datos de Jacobo Varela (1888).

## Los inspectores departamentales

Los inspectores departamentales desempeñaron un papel fundamental en el éxito de la reforma escolar vareliana. Encargados de llevar las disposiciones educativas a cada una de las escuelas de su jurisdicción y de controlar su puesta en práctica por parte de los maestros, funcionaron como enlace entre estos y la administración central. Varela (1879a, tomo 1) reconoció la importancia de su labor señalando:

Los Inspectores Departamentales sirven, no diré para reemplazar las escuelas normales, pero, sí, para desempeñar algunas de sus funciones cerca de los maestros funcionantes. Ellos deben hacerles conocer los nuevos métodos: mostrarles prácticamente los procedimientos que deben seguirse, la manera como han de darse las lecciones en cada una de las materias del programa. En una palabra, para el maestro novel y para el maestro ignorante, el Inspector Departamental debe ser lo que es el catedrático de una escuela normal para el alumno-maestro, el mentor, el guía (p. xxxv).

En este sentido, es de destacar que diez de los trece inspectores departamentales designados por Varela en 1877 fueran inmigrantes (un argentino, seis españoles, un italiano, un alemán y un polaco),<sup>19</sup> a la vez que gran parte de otros colaboradores vinculados con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular<sup>20</sup> y dos de los cuatro vocales que integraban la DGIP presidida por él.<sup>21</sup> Este hecho muestra su grado de asentamiento y compenetración con el país de residencia a la vez que la confianza que Varela depositaba en ellos, en particular en los vocales e inspectores, por la importancia política de las funciones que cumplían.

En definitiva y en relación con los inmigrantes europeos, la reforma vareliana fue una política lingüística de la que fueron objeto a la vez que, sobre todo, ayudaron a instrumentar.

---

19 El inspector departamental de Florida era argentino (Juan Martínez Ruiz). Los inspectores de Canelones (Andrés Dubra y Seoane), San José (Julián Becerro de Bengoa), Minas (Federico Fernández de Calvet), Maldonado (Eugenio Ruiz Zorrilla), Durazno (Jaime Ferrer y Barceló) y Tacuarembó (Valentín Astor) eran españoles. El inspector de Colonia (Francisco Morelli) era italiano. El inspector de Salto (Germán Fassauer) era alemán. El de Cerro Largo (Erasmus Bogorja de Stotniski) era polaco (Mena Segarra y Palomeque, 2011).

20 Los colaboradores de Varela vinculados con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular Francisco Antonio Berra, Emilio Romero, Alfredo Vásquez Acevedo y Eliseo Outes eran argentinos; Carlos María Ramírez nació en Brasil; Jaime Roldós y Pons, José Arechavaleta, Juan Álvarez y Pérez, Pedro Giralt y Orestes Araújo eran españoles; Pedro Ricaldoni y Juan Scarpa eran italianos.

21 Jaime Roldós y Pons y Juan Álvarez y Pérez eran españoles (Araújo, 1911).

Los datos y documentos analizados dan cuenta de que las decisiones político-lingüísticas se tomaron consciente y explícitamente a partir del reconocimiento de lenguas migratorias en el país. Esta situación no fue *invisibilizada* (Irvine y Gal, 2000), sino asumida para ser luego gestionada, eso sí, no con el esfuerzo dedicado a combatir el portugués hablado en el norte del país en esta época o a las mismas lenguas migratorias en épocas posteriores,<sup>22</sup> como veremos en el próximo capítulo, porque no se trataba como en el caso del portugués de civilizar la población rural y de establecer fronteras en el norte del país.

---

22 Cfr. Barrios (2013).



# La escuela y la delimitación de las fronteras estatales. La cuestión del portugués

La búsqueda del objetivo nacionalista «un Estado = una lengua» dio lugar a que el portugués recibiera especial atención, y a que se lo interpretara como una amenaza a la nacionalidad (Barrios, 2013; Oroño, 2016a). Decía Varela (1879a, tomo II) en su memoria escolar: «La República Oriental tiene una gran amenaza y un gran peligro para el porvenir, en lo difundido que se hallaba el idioma brasileiro en los Departamentos que son limítrofes del Imperio» (p. LXV).

A pesar de la importante presencia de inmigrantes europeos en el país, como se vio en el capítulo anterior, por sus características y la propia participación en la reforma escolar, no fue esta la principal preocupación del período, sino la delimitación de fronteras<sup>23</sup> en el norte del joven país.

Se trataba de un problema político y económico importante que se reflejó en las representaciones y políticas lingüísticas de la época.<sup>24</sup> Varela tuvo particular preocupación por la debilidad del país frente a Brasil y Argentina. Según Rama (1957), buena parte de su prédica en *La Paz* (1870-1872) tenía que ver con esta preocupación, periódico en el que además de artículos suyos sobre la temática transcribió fragmentos de discusiones parlamentarias de Brasil y artículos de prensa de Rio Grande do Sul. Llamaba particular atención ya entonces sobre la existencia de hacendados brasileños en el norte del país.<sup>25</sup>

La amenaza del portugués no era solo económica y política, sino también cultural y lingüística, como argumentaba unos años más tarde Varela en su memoria escolar al defender su gestión. Los estancieros fronterizos (y sus trabajadores) mantenían su lengua y costumbres (Barrios, 2013; Behares, 2003; Elizaincín *et al.*, 1987), lo que obligaba a que incluso la Administración pública vinculada con la actividad de jueces y policías se efectuara en portugués, como se ha señalado ya —este último aspecto ha sido documentado

---

23 Siguiendo a Mena Segarra (1970, p. 5), entiendo que el término *límite* se refiere «a la divisoria establecida jurídicamente entre dos soberanías o circunscripciones administrativas», mientras que la palabra *frontera* señala «la zona de interacción entre ellas».

24 Sobre el «problema del portugués» en este y otros momentos históricos del país, cfr. Barrios (2013, 2015), Behares (1984) y Elizaincín (1979).

25 Cfr. Varela (1871c).

por Serrana Caviglia, Virginia Bertolotti y Magdalena Coll (2008) y Coll (2009)—, cuestión que reconocía también Varela (1879a, tomo II):

No es solo que en esa importante zona de la República, una gran parte del suelo sea propiedad de ciudadanos brasileiros; no es solo que estos se encuentren allí en gran número; es que por la natural influencia que ejercen en su riqueza y por el amor que profesan naturalmente al idioma nativo, los hijos de brasileiros que nacen en la República solo hablan el idioma de sus padres, y comparten con ellos las ideas, las aspiraciones y los sentimientos. [...] Hay más todavía, la misma población de origen nacional que vive en esos Departamentos se ve casi obligada, en sus transacciones, en sus trabajos, en su quehaceres diarios a valerse, no del idioma nacional, sino del brasileiro; llega a menudo el caso de que las autoridades subalternas, Jueces de Paz, Comisarios de Policía, Celadores, etc., hablen y escriban, cuando saben hacerlo, en brasileiro. Los sumarios que levantan los Jueces de Paz de Salto, Tacuarembó, Cerro Largo, Maldonado y Paysandú, y que remiten a Montevideo, suelen venir en brasileiro; a los testigos se les interroga en brasileiro y en ese idioma contestan; las actas se labran también en brasileiro, y, en una palabra, puede decirse sin exageración alguna, que el idioma predominante en gran escala en esa vasta sección de la República no es el nacional (p. LXIV).<sup>26</sup>

Como señalaba Varela (1879a, tomo II), en la región limítrofe con Brasil habitaban «brasileros nacidos en la República», por lo que era de esperar que no tuvieran

vínculo alguno que los ligue a nuestro país, que los haga verdaderamente nuestros compatriotas; son brasileiros nacidos en la República; y tan es así, que si preguntáis a la gran mayoría de los hijos de brasileiros que vive en los Departamentos del Norte, cuál es su nacionalidad, contestan que «son brasileiros» y no ocultan, sin embargo, que han nacido en tal o cual punto de la República (p. LXIV).

Esta situación obligaba a tomar medidas particulares para nacionalizar la población fronteriza, como veremos en el siguiente apartado.<sup>27</sup>

---

26 Varela (1879a, tomo II) también reconocía la presencia de otras lenguas en el territorio nacional, «Aunque no con tanta extensión, ni con carácter tan alarmante para el porvenir, el hecho tiende a reproducirse en otros puntos de la República y tratándose de otros idiomas» (p. LXIV). De hecho, como se vio en el capítulo anterior, la cuestión de los inmigrantes era un tema de su preocupación.

27 A propósito de la problemática, en 1888, Zorrilla de San Martín, en respuesta a una nota publicada en un diario de Brasil en el que se cuestionaba la expropiación de tierras a hacendados brasileños por parte del Estado uruguayo, señalaba: «Sí, es empresa que el

## Las escuelas rurales fronterizas y el portugués. Civilizar y nacionalizar

Como se ha observado en capítulos anteriores, Varela le otorgaba a la educación una función política (formar ciudadanos para la República) y una función identitaria (crear nacionales para la nación). La formación de ciudadanos implicaba en primer lugar civilizar al ignorante, a quien identificó con el medio rural, siguiendo la ecuación ilustrada civilización-ciudad/barbarie-campo. La posición de Varela al respecto se observa con claridad en sus reflexiones en *La Revista Literaria* sobre el gaucho y el lugar de la educación para alcanzar el *progreso* del campo:

Los gauchos, cuya raza, si es que como tal podemos clasificarla, es una mezcla de la raza india y de la de los conquistadores, han tomado de la primera su haraganería, sus hábitos salvajes, su crasa ignorancia, y de la segunda, el orgullo enfatuado, el servilismo bajo las apariencias de la independencia y el horror al trabajo, que ennoblece la criatura y fortifica en el hombre las sanas ideas. [...] Políticamente considerados, los gauchos son elementos disolventes. [...] Considerados económicamente, los gauchos son masas simplemente consumidoras. [...] Pero, ¿a qué debemos atribuir esa perpetuación, digámoslo así, de nuestros gauchos, y esa carencia de ideas, de moral y de justicia que hay en nuestra campaña? [...] ¿será que la civilización y el progreso que han llegado a las ciudades americanas se han detenido en ellas, sin entenderse hasta sus campiñas? Creemos que es esta la razón.

Pero, ¿por qué [...]? Es que la educación de nuestros gauchos se ha descuidado completamente. No necesitamos poblaciones excesivas; lo que necesitamos es poblaciones ilustradas. El día en que nuestros gauchos supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían quizá. Es por medio de la educación del pueblo, que hemos de llegar a la paz, al progreso, y a la extinción de los gauchos.

[...] La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso (Varela, 1865c, pp. 206-207).

Esta posición explica el privilegio adjudicado a la campaña en la reforma educativa de 1877.<sup>28</sup> Como el propio Varela (1879a, tomo II) señalaba en el

---

patriotismo exige, dar carácter nacional a nuestras fronteras, empezando por hacer que sobre el lenguaje de Camões, que no es el de la República; [que] esté de un extremo al otro, el noble idioma de Cervantes» (Zorrilla de San Martín, 1888b). Se trata de la única mención de Zorrilla de San Martín al portugués y la cuestión fronteriza en el corpus relevado.

28 Desde otras filas ideológicas, en 1876 el católico Francisco Bauzá (en Zubillaga, 1998), también preocupado por la situación fronteriza, elaboró un proyecto de colonización agrícola de las tierras de frontera con inmigrantes españoles.

discurso pronunciado al clausurar las primeras Conferencias de Inspectores Departamentales de 1878, su «punto de mira principal ha sido la campaña» (p. 883). Y argumentaba:

Hasta ahora, [...] las autoridades escolares se han fijado principalmente cuando se ha tratado de difundir la enseñanza pública, en los grandes centros de población y principalmente en ese gran centro que constituye la ciudad de Montevideo. Pero poco, casi ningún esfuerzo se ha hecho para variar las condiciones intelectuales y morales de los habitantes de los distritos rurales de nuestra campaña.

Allí las escuelas públicas no han ido nunca a tratar de difundir entre los habitantes, de lo que puede llamarse el desierto, el benéfico rayo de la educación, que los salve del abismo de la ignorancia [y los civilice].

Es tal vez como resultado inevitable de esa ignorancia de la campaña, que no ha sido posible establecer hasta ahora en nuestro país el funcionamiento regular de las instituciones republicanas, porque la República exige como condición indispensable la educación de los ciudadanos, y la democracia exige como condición indispensable para el juego armónico de todas las instituciones, la conciencia de sus actos en cada uno de los miembros que componen la sociedad.

Partiendo de esa base, nos hemos ocupado principalmente del establecimiento de escuelas rurales en campaña (p. 883).

De este modo, la escuela podría cumplir su misión «civilizadora»; esto es, transformaría al «ignorante» en «ciudadano», haciendo posible que cada individuo «tenga conocimiento de sus deberes y los ejercite con conciencia y honradez» (Varela, 1879a, tomo II, p. 885).

Efectivamente, todas las escuelas creadas —55 en 1877 y 60 en 1878— (Varela, 1879a) se ubicaron en el interior del país, en el medio rural, y no en Montevideo, aunque la mayoría de la población residía en la capital. En octubre de 1877 había 208 escuelas, 63 en Montevideo y 145 en el resto del país. En octubre de 1878 había 259: seguían siendo 63 en Montevideo, pero en el resto del país pasó a haber 196 escuelas. Todas las escuelas creadas se ubicaron además no en las ciudades o pueblos cabeza de departamento (en donde incluso se eliminaron escuelas), sino en los distritos rurales.<sup>29</sup> Esta política respondía al objetivo de aumentar el número de la población que recibía educación: según los datos estadísticos que Varela ofrece en su memoria escolar, en 1878 no recibían educación 70.000 niños de todo el país (de un total de 106.255), que significaban el 25 % de los niños montevideanos y más del 80 % de los niños del resto de los departamentos. Con la creación de las escuelas rurales aumentó en casi 3.000 la cantidad de niños que en

---

29 Cfr. Varela (1878a).

el interior del país recibían educación (en Montevideo la cifra no cambió) (Varela, 1879a).

Dentro de las escuelas rurales, las fronterizas recibieron especial atención, debido a que la enseñanza en (y del) idioma nacional y su difusión en las regiones fronterizas con Brasil fueron vistas como las estrategias más eficaces para alcanzar la nacionalización (al mismo tiempo que la civilización) de los habitantes del territorio uruguayo. Cuando Varela (1879a, tomo 1) explicó las decisiones presupuestales tomadas, argumentó la necesidad de crear escuelas rurales señalando que

Las escuelas rurales fijas, cuando la concentracion de la poblacion lo permita, volantes cuando lo impida lo diseminado de los pobladores, son [...] una necesidad imperiosamente reclamada o impuesta por las mas evidentes y las mas premiosas exigencias de nuestra época y de nuestro país (p. LXXXII).

Agregó que en los departamentos limítrofes con Brasil la fundación de escuelas «se hace aún mas urgente y mas necesaria», porque «en ellos, por causas múltiples, el idioma, las costumbres y los sentimientos nacionales, van perdiéndose día a día, siendo suplantados por el idioma, por las costumbres y por los sentimientos de nuestros vecinos que nos invaden pacífica, pero constantemente» (p. LXXXII).

Las escuelas rurales fronterizas funcionarían como barrera sanitaria (cultural, política y lingüística) para frenar el avance de las costumbres de Brasil, los sentimientos de amor a la patria brasileña y el idioma portugués:

Si a esa invasión pacífica no se opone como única valla posible la escuela que instruya al niño en el idioma nacional, que le cree costumbres en armonía con las de los demás hijos del país, y que despierte y robustezca en el corazón de las nuevas generaciones el generosísimo sentimiento del amor a la patria, si la escuela pública no contraría la difusión del idioma extraño, de costumbres y sentimientos que no son los nuestros, natural es suponer para un porvenir cercano resultados que deben causar fundada alarma (Varela, 1879a, tomo II, p. 197).

La cuestión de las escuelas fronterizas también fue uno de los principales temas de discusión en las primeras Conferencias de Inspectores Departamentales de Educación Primaria de 1878, todos relativos a las escuelas rurales. En la discusión de la tercera sesión sobre la «mejor manera de establecer, organizar y mantener las Escuelas Rurales» (AA. VV., 1879 [1878], p. 855), los inspectores de los departamentos fronterizos de Salto y Tacuarembó plantearon la cuestión del portugués. El inspector de Salto, Germán Fassauer, recomendó duplicar el número de escuelas rurales de su departamento, que eran 11, «como medio de difundir el idioma patrio»

(AA. VV., 1879, p. 855). El de Tacuarembó, Valentín Astor, propuso prohibir «toda enseñanza que no se haga en la lengua nacional en las Escuelas Rurales, sean públicas o particulares» (AA. VV., 1879, p. 857).

Ambas mociones, aprobadas por unanimidad en el congreso, aparecían más fundamentadas en los informes anuales que cada uno había elevado al inspector nacional (y que conocía el resto de los inspectores departamentales). El inspector de Salto señalaba en su informe que

En la extensa zona situada entre los ríos del Arapey y Cuareim no se escucha casi otro idioma que el portugués; allí la indolencia de los padres o encargados de los niños, se manifiesta de un modo deplorable y permitiendo que ellos se críen en la más completa ignorancia. Pero cuando se inclinan los habitantes de ese distrito a dar educación a sus hijos, los mandan al Brasil para que conjuntamente con la instrucción se perfeccionen en el idioma portugués y olviden el idioma patrio. Millares de ciudadanos pierde anualmente la República por ese hecho deplorable y solo multiplicando los establecimientos de educación en la indicada zona, se lograría poner un dique a esos avances del elemento Brasilero (Fassauer, 1879 [1878], p. 165).

Este discurso da cuenta del estrecho vínculo que se establecía entre el castellano y la identidad nacional, por un lado, y el castellano como medio de educación y civilización, por otro; siempre en oposición al portugués. Se vuelve a insistir en la doble función del español en gran parte del territorio nacional: nacionalizar y civilizar. El idioma nacional era un referente fundamental de la identidad nacional; daba cuenta de ella; y a su vez era el instrumento para civilizar a la población y construir al ciudadano uruguayo difundiendo los valores nacionales.

En la misma línea, aunque haciendo mayor énfasis en el fuerte vínculo identitario existente entre la población de la zona y el portugués, en su informe anual al inspector nacional, el inspector de Tacuarembó explicaba:

La mayoría de los que en la campaña del Departamento aspiran a que sus hijos se eduquen, prefiere un maestro particular que desconozca por completo el castellano, pero que en cambio hable perfectamente el portugués. Este inconveniente, de tan perjudiciales resultados, está llamado a desaparecer a medida que se vaya dando cumplimiento a las resoluciones gubernamentales referentes a la prohibición de la enseñanza de idiomas extraños en las escuelas particulares de la República. Para generalizar el idioma castellano, yo no veo otro medio, al menos por ahora, que ir aumentando el número de escuelas, pero esto tampoco es factible sin contar previamente con edificios propios y adecuados en donde establecerlas. Casi siempre que he tenido precisión de fundar alguna escuela en pasajes céntricos y poblados, he tocado con el mismo inconveniente: el vecindario no puede

o no quiere alquilar o ceder un rancho porque cree que la escuela nacional no satisface sus miras, por no estar regentada por un preceptor portugués o brasileiro (Astor, 1879 [1878], p. 399).

Tanto la propuesta del inspector de Salto como la del inspector de Tacuarembó dan cuenta de la extensión del uso del portugués en el norte del país a la vez que de la tarea asignada a la institución escolar para su eliminación, partiendo siempre del principio nacionalista de que en el país no podía existir más que una lengua nacional y que esta era el español. Las observaciones de los inspectores también evidencian la resistencia al aprendizaje del *idioma nacional*, manifestada en diversas formas: ausentismo en las escuelas públicas, enseñanza con maestros de habla portuguesa, envío de los hijos para cursar estudios en Brasil, falta de colaboración para ceder los locales con fines educativos por el Estado.

La dificultad de contar con locales escolares en el norte del país fue especialmente tratada en las Conferencias de Inspectores Departamentales de 1878. En la discusión de la cuarta sesión acerca de la propiedad de los edificios escolares en las escuelas de las chacras, luego de analizar si debían ser propiedad del Estado o de particulares, se aprobó por unanimidad que

Las casas de las Escuelas de Chacras deberán ser de propiedad del Estado, construyéndose por la acción combinada de este y del vecindario en esta forma: el Estado concurrirá con una cantidad igual a lo que, sea en numerario, sea en especie o en trabajo, ofrezcan los vecindarios. Exceptuándose los distritos de los departamentos de Tacuarembó, Salto, Cerro Largo, Maldonado y Paysandú donde, predominando en grande escala el idioma brasileiro puedan negarse los vecindarios a concurrir a la construcción de la Escuela como medio de contrariar la difusión del idioma nacional, en cuyo caso la casa para Escuela podrá ser construida por la sola acción del Estado. Cuando no pueda obtenerse por otras causas el concurso del vecindario la escuela se establecerá en casa particular (AA. VV., 1879, p. 865).

Otra vez se deja constancia, como lo había manifestado Varela con anterioridad, que gran parte de los habitantes del país hablaban portugués y se sentían partícipes no de la nación uruguaya, sino de la nación brasileña, razón por la cual se esperaba que no estuvieran de acuerdo con que se enseñara e impusiera el castellano por sobre el portugués y, en consecuencia, no ayudarían a financiar la construcción de edificios escolares. El idioma nacional se oponía al idioma brasileño y por su intermedio la nación uruguaya a la nación brasileña. Se evidencia la función asignada a las escuelas rurales, y en particular a las fronterizas, en la delimitación de las fronteras políticas, identitarias y lingüísticas. El discurso lingüístico era funcional al logro de la delimitación política del país.

La extensión del portugués en la región fronteriza con Brasil también era una inquietud del Gobierno central. En una nota de fecha 22 de octubre de 1878, el ministro de Guerra, José Montero (1898), advertía al Gobierno sobre la situación lingüística de la frontera y la amenaza que ello significaba para la nacionalidad —sobre este punto ver, por ejemplo, Barrios (2013) y Oroño (2016a)—:

S. E. el señor Gobernador ha podido apreciar en su reciente viaje a nuestros departamentos fronterizos con el Brasil, que en las escuelas allí establecidas, con excepción de las Municipales, es el idioma portugués el único que se enseña [...]. Siendo como es, el idioma uno de los más vigorosos medios de expresión de la idea de la soberanía no es justo ni patriótico que la lengua castellana que heredamos de nuestros padres, sea propuesta a ninguna otra en el territorio de la República. El hombre que crece bajo el imperio de la lengua extraña, menoscaba necesariamente los sentimientos del patriotismo y de la dignidad del ciudadano (p. 171).

Esta nota dio lugar al decreto firmado por Latorre el 30 de octubre de 1878, que —como se vio en el apartado «Las escuelas privadas y la lengua nacional»— estableció la obligación de enseñar castellano en las escuelas privadas. La importancia de esta reglamentación (y de su cumplimiento) en la zona norte del país fue destacada por el inspector departamental de Tacuarembó, quien en su informe anual señalaba, insistiendo también en la necesidad de crear nuevas escuelas públicas en la región y la dificultad que ello conllevaba por el problema para adquirir edificios escolares:

Cualquier pretexto en el concepto de muchos de los habitantes de la Campaña, es lo suficiente para dejar de mandar sus hijos á la escuela aunque ella se halle situada en las proximidades de sus casas.

Y la mayoría de los que en la campaña del Departamento aspiran á que sus hijos se eduquen, prefiere un maestro particular que desconozca por completo el castellano, pero que en cambio hable perfectamente el portugués. Este inconveniente, de tal perjudiciales resultados, está llamado á desaparecer á medida que se vaya dando cumplimiento á las resoluciones gubernativas referentes á la prohibición de la enseñanza de idiomas extraños en las escuelas particulares de la República.

Para generalizar el idioma castellano, yo no veo otro medio, al ménos por ahora, que ir aumentando el número de escuelas, pero esto tampoco es factible sin contar previamente con edificios propios y adecuados en donde establecerlas. Casi siempre que he tenido precisión de fundar alguna escuela en parages céntricos y poblados, he tocado con el mismo inconveniente: el vecindario no puede ó no quiere alquilar ó ceder un rancho porque cree

que la escuela nacional no satisface sus miras por no estar regentada por un preceptor portugués ó brasilero.

Para proseguir la cruzada emprendida por la Administración escolar actual; para combatir los funestos efectos que acarrea á la sociedad la carencia de instrucción, es necesario, indispensable, que no solo se hagan efectivas las multas por faltar á la obligación escolar, sino que se arbitren los fondos necesarios para levantar los edificios en donde han de funcionar las escuelas rurales que deban fundarse en lo sucesivo (Astor, 1879, p. 385).

Esta inquietud compartida tanto por Latorre como por Varela y los inspectores departamentales fronterizos, por otra parte, da cuenta no solo de la presencia del portugués en buena parte del país (así como de otras lenguas habladas en el territorio nacional), sino de las dificultades que existían para garantizar la enseñanza del español (y no solo en español) en las escuelas, por falta de recursos humanos que manejaran esta lengua, como se analizó en el capítulo 5.

Diez años después de iniciada la reforma varelana, las autoridades escolares seguían problematizando el uso del portugués en la región norte del país, interpretándolo como amenaza a la identidad nacional.<sup>30</sup>

En el último cuarto del siglo XIX, la escuela, obligatoria y en castellano, y en particular las escuelas rurales fronterizas, fue vista como la principal herramienta para alcanzar un Estado homogéneo en cuanto a lengua y cultura. Para lograrlo, y a partir del reconocimiento de la extensión del portugués en gran parte del país, se desarrolló una planificación educativa y lingüística muy cuidada para revertir la situación, que puso en primer plano la *función demarcativa* (Fishman, 1989; Zimmermann, 2008) del *idioma nacional* en relación con el portugués como atributo de la nación uruguaya. Para su concreción se aunaron los esfuerzos del Gobierno y del inspector nacional de Instrucción Pública, José Pedro Varela, y fueron esenciales los inspectores departamentales.

La política lingüística liderada por Varela (y las representaciones que la justificaron, así como las que formuló e hizo circular) tuvo enormes consecuencias en el mapa sociolingüístico del país. La instrucción escolar pública en español junto con la prohibición de hablar portugués en las escuelas y la difusión de representaciones negativas sobre esta lengua lograron que en cuarenta años cambiara la realidad lingüística del norte de Uruguay: dieron lugar a una comunidad bilingüe-diglosica,<sup>31</sup> con el castellano como variedad alta, prestigiosa, y el portugués como variedad baja, reprimida y desvalorizada.

30 En 1907, la preocupación subsistía: de los cinco temas a discutir en el Cuarto Congreso de Inspectores, uno refería al uso del portugués en las escuelas estatales en detrimento del idioma nacional («Programa de las escuelas fronterizas») y el otro a las formas de erradicarlo («Medios de encaminar las escuelas fronterizas a la mayor difusión del idioma patrio»). Cfr. Oroño (2016b, 2017).

31 Sobre la situación diglosica fronteriza y su evolución, cfr. Behares (1984, 2007, 2012).



Tercera parte

REPRESENTACIONES  
SOCIOLINGÜÍSTICAS EN  
JUAN ZORRILLA DE SAN MARTÍN



# Notas biográficas sobre Juan Zorrilla de San Martín

Juan Zorrilla de San Martín (Montevideo, 1855-1931) fue poeta, ensayista, periodista, político, magistrado, diplomático, docente y académico. Hijo de Juan Manuel Zorrilla, importante ganadero español, y de Alejandrina del Pozo (cuñada del coronel Lorenzo Latorre), Zorrilla perteneció a una familia conservadora y muy católica cuyo ideal educacionista era el de la Compañía de Jesús (Ardao, 1971; Lauxar, 1955). Para asegurarle esta formación, dado el ambiente anticatólico imperante en Montevideo en la época, fue enviado a cursar estudios primarios al colegio jesuita de Santa Fe (1865-1867), a completar el bachillerato en el mismo colegio (en 1872, luego de un breve período cursado en el Colegio de la Inmaculada Concepción de Montevideo), y finalmente a seguir estudios de derecho en la Universidad de Santiago de Chile, con residencia durante un tiempo en la casa de los jesuitas de la capital chilena (1874-1877). Durante su estadía en Chile con un grupo de jóvenes católicos redactó *La Estrella de Chile* (1874-1877) y publicó su primer libro de poesías, *Notas de un himno* (1877) (Bordoli, 1961; Escudero, 1956; Lauxar, 1955).

En 1878 volvió a Uruguay con su título de abogado y fue nombrado juez letrado en el departamento de Montevideo. También contrajo matrimonio con Elvira Blanco (nieta del constituyente Juan Benito Blanco y con quien tuvo seis hijos) y fundó el diario católico *El Bien Público*.

Zorrilla de San Martín empezó a participar de la vida intelectual de Uruguay recién entonces (a un año de iniciada la reforma escolar liderada por José Pedro Varela). Durante toda su etapa de formación, en el extranjero, estuvo prácticamente ajeno a los acontecimientos ocurridos en nuestro país. Sin embargo, pasó a formar parte con rapidez de la renovación dirigente del catolicismo uruguayo.

Desde el púlpito de *El Bien Público*, Zorrilla de San Martín polemizó sobre educación, religión y política con las personalidades del Ateneo y en particular con Daniel Muñoz, director del diario *La Razón*. Fueron también frecuentes las polémicas con el inspector nacional de Instrucción Pública, José Pedro Varela (y sus sucesores), por la cuestión de la educación religiosa en las escuelas públicas, como se vio en el capítulo 4 de la segunda parte del libro. A propósito de estos debates, Zorrilla de San Martín enfatizaba en el sexto aniversario del diario: «Seis años llevamos de constante lucha, durante los cuales jamás hemos rehuído una polémica; jamás hemos dejado sin contestación un argumento en contra de nuestra causa [...]; recta ha sido la

intención decidida de esfuerzo e incondicional sacrificio en aras de la causa de Dios y de la patria» (Zorrilla de San Martín, 1884c).

Zorrilla fue también integrante destacado del Club Católico y de la Unión Católica (Club Católico, 1876, 1881; Unión Católica, 1889), así como participante de los congresos católicos organizados en el país.

En 1879 Zorrilla de San Martín quedó consagrado como el «poeta de la patria» cuando leyó *La leyenda patria* en el acto de inauguración del monumento a la Independencia en la ciudad de Florida. A partir de entonces en casi cada acto público del que participó se le solicitó que lo recitara (Bordoli, 1961; Lauxar, 1955).

En el mismo año obtuvo la cátedra de Literatura en la Universidad de Montevideo (actual Universidad de la República), de la que fue destituido en 1885 por enfrentamientos con el gobierno de Máximo Santos. Se exilió en Buenos Aires y participó en los preparativos de la Revolución del Quebracho, única vez en que Zorrilla de San Martín participó de acciones contrarias al gobierno de turno (Achugar, 1985). Enviudó en 1887 y regresó a Montevideo. Fue electo diputado (1887-1890) (ya en el siglo xx promovería la creación de la Unión Cívica de Uruguay) (Lauxar, 1955). En 1889 contrajo matrimonio con Concepción Blanco (hermana de su primera esposa y con quien tuvo diez hijos).

En 1885 fue nombrado académico correspondiente extranjero de la RAE (y más tarde, en 1923, presidente de la Academia Uruguaya de la Lengua Española Correspondiente de la Real Academia Española).

En 1888 publicó *Tabaré*, que se constituyó en una obra representativa de la poesía épica hispanoamericana (Bordoli, 1961; Zum Felde, 1956) y en un clásico de la literatura nacional, fruto del romanticismo literario uruguayo (Ramírez, 2001).

En 1891 fue nombrado ministro plenipotenciario ante España y Portugal, con misión de representar al país en las fiestas que España preparaba para celebrar el cuarto centenario del Descubrimiento de América (Bordoli, 1961; Lauxar, 1955). En 1897 también fue designado por el Gobierno uruguayo como representante extraordinario ante el Vaticano para tratar la creación de los nuevos obispados en Uruguay, misión que concretó (como se ha indicado ya). En 1898 volvió al país y pasó a ocupar interinamente la Cátedra de Derecho Internacional Público en la universidad. En 1894 las legaciones de España y Francia se unieron y Zorrilla de San Martín se mudó a París, donde vivió hasta 1898 y publicó *Resonancias del camino* (1896). Ese año fue destituido de su cargo, regresó a Montevideo y pasó a ocupar de manera interina la Cátedra de Derecho Internacional Público en la Universidad de la República (hasta 1904, luego ocupó la Cátedra de Teoría del Arte en la Facultad de Matemáticas) y a reasumir la dirección de *El Bien Público* (hasta 1905). En 1900 publicó *Huerto cerrado* (Bordoli, 1961; Lauxar, 1955).

Desde 1903 (y hasta su muerte) se desempeñó como encargado del Departamento de Emisión del Banco de la República. En 1905 publicó sus *Conferencias y discursos*. En 1907 el Gobierno uruguayo encargó a Zorrilla de San Martín que escribiese una memoria sobre Artigas para ilustrar a los escultores que competirían en el concurso para la construcción del monumento que hoy se levanta en la plaza Independencia de Montevideo; el texto resultante se publicó en 1910 como *La epopeya de Artigas* (Lauxar, 1955). En 1917 publicó *Detalles de la historia rioplatense*, en 1924 *El sermón de la paz* y en 1928 *El libro de Ruth* (Bordoli, 1961; Lauxar, 1955).

Además de los múltiples homenajes que recibió en vida, a su muerte se le tributaron funerales y homenajes imponentes. Es de destacar el acto cívico oficial y popular organizado por el Gobierno en 1925 para homenajear al autor, al cumplirse los cien años de la Declaratoria de la Florida en la plaza Independencia al pie de la estatua de Artigas (Zum Felde, 1941). En 1929, al cumplirse cincuenta años de la lectura pública de *La leyenda patria* en Florida, el Banco República financió la publicación de sus obras completas (Ramírez, 2001). Cuando falleció, su cuerpo fue velado en la plaza Independencia al pie de la estatua de Artigas y se dispuso por ley que se le rindieran los máximos honores fúnebres, se guardaran sus restos en el Panteón Nacional y se le erigiera una estatua. En 1936, su casa fue comprada por el Estado y transformada en el Museo Juan Zorrilla de San Martín; las calles que la rodean se llaman Blanca, Caracé y Gonzalo de Orgaz, como los personajes de *Tabaré*.

Como puede observarse, Zorrilla fue una voz autorizada no solo en el campo intelectual y literario, sino también en el político, lo que determina el alcance de sus discursos en la creación de las representaciones sobre Uruguay y la lengua que conforman el imaginario nacional uruguayo. Él mismo fue, además, un referente cultural de la nacionalidad.



### Juan Zorrilla de San Martín y la literatura nacionalista<sup>1</sup>

Como señalábamos en el capítulo anterior, Zorrilla tuvo pleno reconocimiento en vida de su importancia como intelectual y referente de la nacionalidad. Indicábamos allí que, en 1879, con la lectura de *La leyenda patria* en el acto de inauguración del monumento a la Independencia en la ciudad de Florida, se consagró como el «poeta de la patria». Esta obra, que ha acompañado a muchas generaciones de escolares uruguayos en la celebración de las efemérides patrias, se constituyó en un clásico de la literatura nacional, al igual que *Tabaré* (1888) (Bordoli, 1961; Lauxar, 1955; Ramírez, 2001), obra que sigue formando parte de la formación literaria de los maestros uruguayos.

La función de sus obras literarias en la construcción del imaginario nacional uruguayo ha sido señalada por varios autores. En relación con *La leyenda patria*, Rocca (2000, p. 242) señala que con esta obra «el joven poeta se convirtió en portavoz lírico» de una necesidad que urgía a toda la clase dirigente: diferenciarse del Estado argentino, deshacerse de la previamente construida identidad regional de unión con Argentina. Para ello era necesario inventar la existencia de una *voluntad* independentista de la Banda Oriental que habría marcado su *destino* como país independiente y separado de Argentina. También era necesario construir la diferencia con Brasil, mucho más peligroso todavía para Zorrilla, porque alejaba al país de la matriz hispánica, fundamental en su pensamiento (De Torres, 1995; Rocca, 2000).<sup>2</sup> Zorrilla de San Martín se ocupó de ello y fue central en su éxito el haber tomado como acontecimiento clave de la independencia nacional la Cruzada Libertadora.

*La leyenda patria* tiene como eje la gesta de los Treinta y Tres Orientales, liderados por Juan Antonio Lavalleja, que liberó a la Banda Oriental del dominio brasileño y derivó en la Declaratoria de la Florida el 25 de agosto de 1825.

---

1 Como se vio en la primera parte del libro, la expresión *literatura nacional* fue acuñada precisamente durante los procesos de construcción nacional de los diferentes Estados; es una denominación que responde a ese interés intelectual. Por eso prefiero la expresión *literatura nacionalista*, que desactiva —creo— la naturalización de la literatura como expresión de un imaginario nacional ya existente para evidenciar el interés y efecto ideológico de la literatura: su función en la génesis y desarrollo del sentimiento nacional, de pertenencia a una nación.

2 El esfuerzo de Zorrilla en este sentido se observa también en su representación de Uruguay como *nación subtropical atlántica*, en la que la lengua ocupa un lugar importante, como veremos en el capítulo 5 de esta parte del libro.

Aunque este día sigue siendo tomado como la fecha oficial de la Declaratoria de la Independencia, en realidad los orientales reunidos en Florida no acordaron su independencia como país, sino, por el contrario, la reincorporación de la Provincia Oriental a las Provincias Unidas, de acuerdo con el ideario federal artiguista, y la anulación de los vínculos que los ligaban a los imperios de Brasil y Portugal, y eso fue lo que en efecto ocurrió. Al fijar el 25 de agosto de 1825 como fecha clave de la independencia nacional, Zorrilla de San Martín, como señala María Inés de Torres (1995, 2008), logró reescribir el significado de la fecha borrando la tradición federal para atarla al origen de la nacionalidad uruguaya, al mismo tiempo que reincorporaba a la Banda Oriental a su matriz hispánica.

Con *Tabaré* también aparecía la posibilidad de «dibujar un perfil distinto a los sucesos y los símbolos del otro lado del Plata» (Rocca, 2003, p. 75) al tomar la figura del indígena como tópico literario al servicio del imaginario nacionalista (De Torres, 2008; Rocca, 2000), cuestión que pudo ocurrir, por otra parte, porque a diferencia de lo que ocurría en Argentina en Uruguay los indígenas no eran una amenaza real para el nuevo orden político y económico, sino un recuerdo. Es decir, el indígena ingresó al imaginario nacionalista solo cuando desapareció, y como respuesta también, señala Rocca (2003), al aluvión inmigratorio. Las virtudes guerreras del charrúa fueron recuperadas como muestra de amor a la tierra nativa, en peligro por la inmigración ultramarina, que, aunque promovida por el Estado, empezó a ser sospechosa por las dimensiones que fue adquiriendo.<sup>3</sup>

En *Tabaré* (1888), Zorrilla de San Martín transformó el charrúa en mito nacionalista (De Torres, 2008). Al mitificar esta figura, Zorrilla legitimó las medidas tomadas por el Estado en relación con esta población, y en particular el accionar de los grupos dirigentes que controlaban la representación nacional (Piazza, 2011), porque, al presentar al charrúa como un *mito*, lo representaba como «algo perteneciente no al presente, sino al pasado, que debe ser venerado, pero enterrado» (De Torres, 2008, pp. 87-88).

Tabaré, el protagonista de la obra, un indio de ojos azules que se enamora de una española, «es el agente mítico de la nación, arquetipo animalizado, hijo de española y cacique charrúa, es decir, medio cristiano y medio pagano o medio hombre y medio animal, pugna por salir de la barbarie» (Rocca, 2000, p. 245). El mestizo Tabaré simboliza «el conflicto de dos almas, de dos razas, de dos mundos» (Zum Felde, 1941, p. 160). El lugar que Zorrilla le otorgó al charrúa como origen de la nacionalidad uruguaya estaba respaldado por la *Historia de la dominación española en el Uruguay*, de Bauzá, que se impuso como la principal obra de la historiografía nacional.

3 En relación con los inmigrantes, en *El Bien Público* Zorrilla de San Martín mostró preocupación por la injerencia que los italianos tenían sobre los asuntos nacionales. Se trata de su único comentario sobre la población inmigrante en todo el corpus relevado (Zorrilla de San Martín, 1883).

Publicada entre 1880 y 1882, la obra de Bauzá sentó las bases para la reconsideración del indígena bajo la política conciliatoria de los opuestos ya mencionada y para la construcción de un nuevo mito que será desarrollado luego por Zorrilla de San Martín en *Tabaré*. El charrúa proporcionaba, además, un referente nacional propio, que a diferencia del gaucho no era compartido ni con Brasil ni con Argentina.

No se trataba de todos modos de una reivindicación de lo indígena, sino que, por el contrario, Zorrilla ubicaba a los indígenas dentro del reino animal. Decía, por ejemplo, en *Tabaré* (1905 [1888]): «Esta estirpe feroz no es raza humana» (p. 86). Los españoles, emisarios de la fe cristiana, eran representados, en cambio, como poseedores de una lengua y una fe civilizadoras. De este modo, como señala Asencio (2004), Zorrilla planteaba la dicotomía civilización (encarnada en la raza caucásica) / barbarie (encarnada en los indígenas). Decía de los charrúas: «Las tribus embriagadas Aullaban a lo lejos», y también: «Tras la salvaje orgía, Vendrá el cacique ebrio» (Zorrilla de San Martín, 1905, p. 60). La guerra, las orgías y la ebriedad representan el exceso, la barbarie. Los «extranjeros blancos», en cambio, eran «la noble raza» (Zorrilla de San Martín, 1905, p. 67). Con respecto al lenguaje, dice Asencio (2004):

En *Tabaré* el habla de indios y españoles se traza con un marcado contraste. A los españoles se les asigna un comportamiento lingüístico «civilizado»: dado que ellos hablan, ruegan, cantan y rezan. Mientras tanto a los indios, que son representados como «raza bárbara», se les atribuye un habla igualmente bárbara, que se construye discursivamente mediante el eficaz recurso a metáforas que animalizan el habla de estos «otros»: que aúllan, rugen, vociferan, emiten bárbaras arengas, cantares bárbaros, o una grita salvaje (p. 118).

En la misma línea, Coll (2013) destaca que el aspecto más sobresaliente de la representación lingüística de los charrúas en esta obra de Zorrilla de San Martín es su silencio y taciturnidad, lo que en cierto modo cuestiona su competencia lingüística y con ello su humanidad. Los sonidos, chillidos y rugidos con que se caracteriza al indígena animalizan esta figura. Al mismo tiempo, sin embargo, en la voz de los personajes (y en la suya propia) Zorrilla utiliza algunas palabras guaraníes, en particular cuando se refieren a la vida silvestre. Aun así, señala la autora, la lengua charrúa no tiene voz propia, sino que es mediada por el español o el guaraní.

En el caso particular del indio Tabaré, como tiene sangre hispana «Hay en su cráneo hogar para la idea/ Hay en su frente espacio para el genio» (Zorrilla de San Martín, 1905, p. 82), y por eso habla. La toma de posición de Zorrilla de San Martín a favor de la civilización y los civilizadores, por lo

tanto, de los españoles y el castellano, es evidente en el poema, que termina con la muerte, sin descendencia, de Tabaré.

Con *La epopeya de Artigas* (1963 [1910]), escrita por encargo del Gobierno uruguayo, como se ha señalado antes (hecho que en sí mismo es clara evidencia del lugar que ocupaba el autor dentro del campo intelectual uruguayo de la época), Zorrilla de San Martín completó su visión de lo nacional.<sup>4</sup> El plan de sus tres grandes obras muestra su esfuerzo por construir un relato de la identidad nacional uruguaya, que implicaba, como hemos señalado, diferenciarse tanto de Brasil como de Argentina.

A propósito, De Torres (2008) explica que

Zorrilla fue uno de los grandes gestores de esta versión de la vocación independentista del Uruguay, que desdibujaba la historia para crear una tradición de la diferencia allí donde esta no había existido. De este modo, dotaba a la nación de una gesta heroica libertadora que pasaba a inaugurar la galería de símbolos nacionales (p. 85).

Cuestión de la que él mismo tenía plena conciencia al decir: «Yo mismo, con toda mi generación en la segunda mitad del pasado siglo abrimos el alma al sentimiento patrio aquel período que llamaremos de los Treinta y Tres e Ituzaingó» (en Rocca, 2000, p. 243).

Zorrilla de San Martín no fue el único que adjudicó a la literatura una función cívica, sino que con independencia de que fueran católicos o liberales todos los poetas románticos de la generación del 80 produjeron una literatura esencialmente política. Al inaugurar las sesiones del Ateneo decía Pablo de María:

La literatura útil y benéfica es aquella cuyas obras son, no un deleite fugaz, sino un apostolado permanente; aquellas cuyos cuadros, fieles, sí, y verdaderos, están vivificados por la concepción de un ideal, y son al mismo tiempo que cuadros en que se retrata la vida de los hombres y de las sociedades, con sus contrastes de flaquezas y de méritos, ejemplos de que surge el cumplimiento del deber en la tierra,...., y un sostén para las conciencias que desmayan en la eterna lucha del bien con el mal (en Achugar, 1985, p. 69).

Así escribía, por ejemplo, José del Busto en «La noche triste» —el poeta más destacado del Ateneo, según Alberto Zum Felde (1941)—: «¡Libertad! Santo verbo de la idea/ Que impulsa al porvenir la raza humana,/ Levanta con tu fuerza gigantea/ La desgraciada patria americana» (en Achugar, 1985, p. 79). Y Acevedo Díaz, como es bien sabido, con su

4 Cfr., por ejemplo, Piazza (2016), para un estudio de estos aspectos de *La epopeya de Artigas*.

tetralogía *Ismael, Grito de gloria, Nativa y Lanza y sable*, en la que relata las luchas por la independencia ante España y Brasil, así como las primeras guerras civiles, inauguró la novela nacional en nuestro país y aportó al desarrollo de una conciencia nacional.

La generación del 80 había asumido la tarea de la conformación de la nacionalidad, por eso, explica Hugo Achugar (1985),

que Zorrilla incluyera, además y por encima, a la Iglesia Católica, mientras los ateneístas se quedaran en la trinidad civil de Igualdad, Libertad y Fraternidad, es índice de una confrontación ideológica para nada insalvable, cuando a la hora de aliarse contra Santos o de edificar la patria por el trabajo en orden, se trataba (p. 100).

De ahí que, a pesar del ambiente filosófico-ideológico predominantemente liberal y anticatólico, Zorrilla de San Martín tuviera éxito en la instauración de una tradición nacionalista nutrida de un ferviente catolicismo hispanizante con sus obras literarias fundamentales.

Zorrilla de San Martín fue un referente cultural de la identidad nacional, uno de sus *publicistas* (Altamirano, 2008). Sus obras literarias crearon un relato nacional para desarrollar la conciencia nacional en torno a una representación hispana del país (un Uruguay de raza blanca, habla española y cultura occidental). También lo hicieron sus discursos públicos en general, en los que aparecen las tres líneas centrales de su pensamiento: el cristianismo, el hispanismo y el patriotismo, como iremos viendo. En el próximo capítulo me centro en explicar el vínculo de Zorrilla con España y la RAE, fundamental para entender su visión sobre la nación y la lengua.



# Juan Zorrilla de San Martín y el vínculo con España y la Real Academia Española

El vínculo *espiritual* de Zorrilla de San Martín con España nació cuando era pequeño. Hijo de padre español de ascendencia noble, siempre consideró a España su hogar y reprodujo en su casa montevideana el escudo heráldico familiar. Era tan extrema la admiración y adhesión de Zorrilla a España, que provocaba, según Rama (1982), la sorpresa de los mismos españoles. Su fidelidad a España se nota también en los intercambios epistolares con algunas destacadas figuras españolas como Unamuno, con quien mantuvo correspondencia entre 1906 y 1912.

En 1885 fue designado académico correspondiente extranjero de la RAE, al igual que otros uruguayos por la misma época, el escritor Alejandro Magariños Cervantes y el pedagogo Francisco Berra (Solís, 1887), «dando así testimonio de apreciar justamente los conocimientos de V. S. en lingüística y en letras humanas» (RAE, 1885), según se expresaba en la carta de notificación de su nombramiento. Cuando décadas más tarde, en 1923, se creó por disposición de la RAE la Academia Uruguaya de la Lengua Española Correspondiente de la Real Academia Española, Zorrilla de San Martín fue nombrado su presidente (Barrios, 2011), como se ha indicado antes.

En 1887, apelando a su vínculo con la rae, el delegado ejecutivo de la Unión Iberoamericana instó a Zorrilla de San Martín a crear un centro correspondiente en Montevideo, para atender asuntos económicos que convinieran a ambos países, porque «a la unión de las letras debía acompañar la unión de los intereses, del comercio, de la industria; la facilidad del cambio de los productos naturales de ambos pueblos, la protección mutua y eficaz». Aunque el delegado reconocía que «Mucho han hecho y seguirán haciendo otras Academias y Sociedades por la confraternidad de la raza ibérica», y destacaba que la Unión Iberoamericana tomaba «un rumbo quizá más práctico» (Solís, 1887).

Zorrilla de San Martín no pisó la sede de la RAE, sin embargo, hasta 1891, cuando viajó a Madrid como ministro de Uruguay. En su contestación al conde de Cheste, director de la RAE, al asistir por primera vez a las sesiones, dejaba ver su acentuado hispanismo, en el que la defensa de la labor de la institución normativa ocupaba un lugar fundamental:

Como creo haber comprendido su intención [la de la RAE], que no ha sido otra que la de cooperar, con la fundación de academias correspondientes americanas, a la obra de unión de todos los pueblos de habla española, juzgo que no puedo ofrecer ahora un tributo que más grato sea al oído benevolente de esta corporación que el que consista en ratificar, en vuestra presencia, mis reiteradas protestas de amor a nuestra lengua común, y las cordialísimas de adhesión y de respeto a esta causa solar del verbo hispánico [...].

Yo siempre he sido en América un fervoroso defensor de la gloria y de la autoridad de la Academia Española, en las disputas que, allá como acá, y como en todas partes, se levantan en torno de estas autoridades, sobre todo en nuestros tiempos. [...].

Se ha arraigado en mi entendimiento una convicción profunda sobre la necesidad y la utilidad, comunes a españoles y americanos, de la existencia de la autoridad de esta Academia; sobre la racional conveniencia de que, puesto que debe existir una casa paterna de toda la familia hispánica, lo sea esta robusta casa solar que tantos títulos tiene para serlo, y cuyas puertas vosotros abris a los escritores americanos con tan generosa cortesía, y con un afecto tan transparente, y tan ajeno a todo interés que no nos sea común. [...] Contribuiré, aunque débilmente, a disputar el error, en que suele incurrirse, de suponer a la Academia Española encasillada tras los muros agrietados de una rutina vetusta, e inaccesible a las palpitaciones de la vida de nuestra lengua común (Zorrilla de San Martín, 1965e [1892], pp. 146-147, 149).

El respeto y la confianza hacia la institución normativa ya los mostraba dos décadas antes en sus discusiones lingüísticas en Chile, cuando decía, por ejemplo,

En toda sociedad debe haber una autoridad que vele por sus intereses; debe existir, pues, una que lo haga por la lengua, interés asaz culminante para aquella, a la cual está anexa la facultad de conservar incólume el depósito de la lengua y unificar a ese respecto las ideas de los individuos, como quiera que ese es el objeto que toda filosofía reconoce que a la autoridad atañe (Zorrilla de San Martín, 1956a [1874], p. 30).

Sea, pues, nuestra defensa, una débil muestra de sumisión a la que conceptuamos como única autoridad en materia de lenguaje: la Real Academia Española (Zorrilla de San Martín, 1956b [1874], p. 50).

Su labor como diplomático sin duda estrechó los vínculos con la ex-metrópoli. Como representante de Uruguay en los festejos españoles por el cuarto centenario del Descubrimiento de América, además de participar del Congreso Literario Hispano-Americano —con la memoria «La lengua

castellana», en la que argumentaba la conveniencia de mantener la unidad de esta lengua (Zorrilla de San Martín, 1965d [1892])—,<sup>5</sup> asistió al Congreso Jurídico Ibero-Americano. Su discurso «Descubrimiento y conquista del Río de la Plata» (Zorrilla de San Martín, 1965b [1892]) en el Ateneo, en el que justificaba la conquista e imposición lingüística española en América, le valió el título de académico de la Historia.<sup>6</sup> En la sede madrileña de la Unión Iberoamericana destacaba «los vínculos de la fe, de la sangre, de las tradiciones» entre España y sus excolonias (Zorrilla de San Martín, 1892a, 1892b). En «El mensaje de América» (discurso ofrecido después de inaugurado el monumento conmemorativo del Descubrimiento frente al monasterio de La Rábida como representante de los delegados hispanoamericanos) destacaba la gratitud y obligación hispanoamericana hacia España. Decía Zorrilla de San Martín (1965c [1892]) en este discurso que consagró sus dotes oratorias entre los españoles:

¿Cuál es el mensaje? ¿De quién es? ¿A quién es?

Es, sin duda alguna, una gran palabra de amor y de gloria, de filiales parábienes de nuestra América a la madre España, a la patria española, a la entidad política que perdura, grande y gloriosa, en el concierto de los pueblos soberanos. Hoy es su cumpleaños; ella es la descubridora, ella la conquistadora, ella la colonizadora, la grande.

Ella existía en la raza, cuando nosotros no habíamos nacido; ella es, pues, la madre, no la madre anciana, pues los pueblos no tienen edad mientras viven, sino la madre eternamente núbil. [...]

Hoy hace cuatro siglos ganó la raza hispánica. [...] No seremos nosotros los americanos, señores, los que le reprochemos la genial locura que nos engendró [...] La América, señores, reconoce su deuda (pp. 50-51).

A pesar de su contenido extraordinariamente hispanófilo, los discursos dados en el Ateneo y en La Rábida fueron reproducidos ese mismo año en *El Bien Público*, en más de una oportunidad (Zorrilla de San Martín, 1892a, 1892b, 1892c), lo que sugiere la idea de que en principio el público del periódico no era abiertamente contrario a las ideas en ellos planteadas.

En 1893 participó como *vicepresidente efectivo* del Congreso Pedagógico Ibero-Americano en el Ateneo de Madrid y allí se ocupó de vincular las tradiciones pedagógicas españolas y americanas, cuando por lo menos en Uruguay España no constituía en absoluto —como hemos visto— un modelo educativo desde la reforma escolar vareliana iniciada en 1877:

---

5 Cfr. el capítulo 6 de esta parte del libro.

6 Cfr. el capítulo que sigue.

Hasta ayer no más, señores, la historia pedagógica de España y de América ha sido una sola; en todo el período colonial, y en el primer medio siglo de la vida independiente de los estados americanos, la tradición, los métodos, el espíritu españoles han informado el movimiento pedagógico en toda la familia hispánica de aquende y de allende el mar. En esto, como en todo, la metrópoli dio a sus colonias todo cuanto era dado exigirle, es decir, todo cuanto tenía; e ingratos seríamos los estados americanos, si, al tratar de educación, no recordáramos la que recibimos en herencia de la madre patria, cualquiera que haya sido nuestro acervo hereditario (Zorrilla de San Martín, 1992 [1893], p. 50).

Estas muestras de estima hacia lo español le fueron reconocidas: obtuvo el nombramiento de Caballero Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica y de la Orden de Carlos III.

Como se ha señalado, Zorrilla fue una pieza clave en el proyecto de construcción nacional llevado adelante por la elite letrada en el último cuarto del siglo XIX. Si todo proceso de construcción nacional supone una tarea de invención de una tradición, Zorrilla lo hizo con el mayor de los éxitos, no solo en el plano literario, como se vio en el capítulo 2 de esta parte del libro, sino en sus discursos públicos en general, para lo cual asignó a la lengua un lugar interesante en sus reflexiones sobre la identidad nacional.

En sus discursos públicos, el español se representa como un vínculo con España para perpetuar una identidad hispánica común. Se preocupó por crear un carácter nacional que diferenciara a Uruguay de España y el resto de los países hispanoamericanos, pero sin perder el vínculo y la identidad hispanos. Para ello construyó y difundió dos representaciones en las que la lengua ocupa un lugar importante: la *nación hispánica* y la *nación subtropical atlántica*. Con la primera denominación defendía el vínculo de Uruguay con España por medio de la lengua y las tradiciones comunes; con la segunda, la particularidad lingüística y cultural de la nación uruguaya en oposición a Brasil y Argentina. Como parte de esta tarea, también se ocupó de justificar la conquista e imposición lingüística española en América. A continuación, le dedico un capítulo a cada uno de estos aspectos.

# El español como instrumento civilizador. La justificación de la conquista de América

El año 1892 le dio a Zorrilla de San Martín la oportunidad de evaluar el significado de la conquista española de América. En varias de las conferencias y discursos que brindó estando en España con motivo de los festejos por el cuarto centenario del Descubrimiento de América y en algunos artículos publicados en *El Bien Público* ese mismo año se encargó de justificar el proceso histórico señalado.

Para Zorrilla de San Martín (1965d), la trascendencia de la conquista española de América era tal que determinaba el inicio de la época moderna:

Creo que los sucesos que determinan el tránsito de la época medioeval a la nueva época son, sin ningún género de duda, la toma de Granada y el descubrimiento de América. Esos dos acontecimientos cambian la faz de la humanidad; cierran un pasado y abren un porvenir; radican definitivamente la civilización cristiana en Europa, y, haciéndolo dan un paso inaudito en su marcha providencial, que, como la del sol, avanza de oriente a occidente, abren el occidente desconocido, la cuarta parte del planeta, al paso triunfal del Evangelio. [...]

Cupo a España la gloria de abrir ese nuevo horizonte a la humanidad, y de descubrirle sus nuevos destinos (p. 81).

Y en ello la lengua española, lengua evangelizadora, desempeñó un lugar central para Zorrilla de San Martín (1965d):

Era que en la misma lengua en que había sido pronunciado el nombre de Dios en Covadonga y las Navas y el Salado [...] debía ser pronunciado por primera vez en el mundo recién nacido, a fin de que fuera escuchado con asombro de esperanza por la selva virgen, por el desierto, por el hombre americano.

Esa lengua castellana tomó entonces posesión de aquel mundo iluminándolo, y aún hoy es dueña en gran parte (p. 81).

El español se representa en su discurso como lengua *de civilización*, superior por lo tanto a las lenguas indígenas (y también lengua *de herencia* que

aunaba españoles con hispanoamericanos, como desarrollaremos en el capítulo 6 de esta parte del libro).

Iba más allá incluso y estimaba que el español se había formado exclusivamente para América, y por ello coincidían las fechas de la conquista de América con la de publicación de la *Gramática* de Nebrija:

En el momento en que [España] entrega tres barcos y un puñado de sus héroes al vidente genovés, para que vaya en busca de la visión surgente del Atlántico, el maestro Lebríja da a la prensa la primera Gramática Castellana, con el propósito, según él mismo dice de engrandecer las cosas de su nación, y de dar a su patria, en los momentos en que las naves de Colón cruzaban el mar tenebroso, una lengua definitiva, para imponer con ella sus leyes de vencedor a los pueblos bárbaros o naciones de peregrinas lenguas que conquiste, y que tendrán que recibir aquellas leyes. La lengua española se formaba, pues, en definitiva, especialmente para la América, para sustituir con ella las peregrinas lenguas del nuevo mundo (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 86).

Para argumentar la conquista e imposición lingüística española en América, Zorrilla de San Martín apeló al concepto positivista de *progreso* (que servía también para justificar la unidad de la lengua española). Para Zorrilla el español era —a diferencia de las lenguas indígenas— una lengua que habilitaba el progreso cultural. Planteaba que

La unidad de las lenguas con vasta jurisdicción territorial ha coincidido siempre, en la historia de la humanidad, con las épocas de progreso y esplendor de las naciones; la desmembración del lenguaje, por el contrario, ha sido signo inequívoco de decadencia; ha representado, en el orden moral y social, lo que el feudalismo o la anarquía en el orden político, lo que la descomposición cadavérica en el organismo. Los hechos que pudiera citar en apoyo de mi afirmación han acudido ya a vuestra memoria, según son ellos notorios y concluyentes; pero ninguno más interesante; oportuno y digno de estudio, que el que nos ofrecían los pueblos salvajes de América al ser esta descubierta. Una infinita variedad de lenguas, revelación del estado de aislamiento y de ignorancia de aquellos hombres, poblaba el continente, y era indudablemente una de las causas, y no la menos principal, que impedía, y hubiera impedido siempre, su civilización, si una lengua común no hubiera creado allí la comunicación moral e intelectual de los hombres (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 89).

La diversidad lingüística de América antes de la conquista, consecuencia de la diversidad de origen del hombre americano y de la permanente formación de «infinitos dialectos»,

Tuv[er] por causa, y fue causa a su vez, de la decadencia, de la ignorancia y de la barbarie en que la civilización cristiana encontró a los aborígenes de América. Sin terciar en las disputas que se han empeñado a este respecto, a mí me basta saber para apreciar dicho estado, aun entre los pueblos más adelantados del continente en la época del descubrimiento, lo siguiente: en materia moral, no conocían a Dios, mucho menos a Jesucristo, y ofrecían sacrificios humanos; en materia económica, no conocían la moneda; en materia industrial, no conocían la rueda (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 91).

Al aunar esta concepción de progreso con su concepción providencialista de la historia, Zorrilla justificaba la conquista española y el sometimiento de las poblaciones indígenas. España, por su grandeza, estaba predestinada por Dios a *descubrir* América y *salvarla* de la barbarie indígena. Decía Zorrilla de San Martín (1965b):

Yo creo que es un postulado histórico y sociológico que los hechos heroicos no son realizados al azar por los pueblos; los realiza quien debe realizarlos, quien merece realizarlos, no otro. Si solo España comprendió a Colón, fue porque solo España, en aquel entonces, tenía la capacidad necesaria para contener su genio; porque solo ella era, por consiguiente, tan grande como Colón.

Los primeros conquistadores de América [...] eran guiados de un instinto profético (pp. 18, 32).

Concluía de este modo que la unidad de la lengua española y el castellano mismo eran signo del progreso que América conoció gracias a la civilización cristiana que la conquistó.

La lingüística decimonónica, influida por las ciencias naturales, le daba también argumentos para defender esta posición sobre el español. Siguiendo a Juan Gutiérrez Cuadrado y José Pascual Rodríguez (1992), la lingüística histórica entendía que una lengua era más perfecta cuanto más unitaria fuera, porque la unidad era una muestra de su vitalidad; la fragmentación dialectal, por lo tanto, era interpretada como un síntoma de su decadencia. La tipología lingüística consideraba que desde los modelos más originales se había ido produciendo una evolución progresiva hacia tipos más perfectos. El español era concebido entonces como una lengua más evolucionada que las lenguas indígenas.<sup>7</sup> Aunque no podemos saber qué tan asimiladas estaban estas ideas en Zorrilla de San Martín, en la medida en que en algunos de sus discursos argumentaba su posición citando a Friedrich Schlegel y a Max

---

7 Cfr. Gutiérrez Cuadrado y Pascual Rodríguez (1992).

Müller, es claro que las ideas lingüísticas de los autores del momento eran de su conocimiento.

Decía, por ejemplo, haciendo referencia a Schlegel:

Los dos factores esenciales en la formación y desarrollo de las lenguas son precisamente el individuo con su iniciativa propia, y el todo social que en ella influye, que la determina en gran parte, y que consagra por el uso el signo creado por aquel. En la mutua corriente entre ambos factores, consiste la vida del lenguaje, «producto vivo del hombre interior», como dice Schlegel. Podría, pues, afirmarse que las lenguas están en perpetua formación, en creación indefinida (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 97).

Y sobre Müller:

Entre los filólogos, ninguno acaso como Max Muller, el célebre autor de *La Extratificación del Lenguaje*, ha sentado y desarrollado los verdaderos principios lingüísticos. De ellos ha deducido dos fundamentales, que califica de verdaderos axiomas: 1° La gramática es el elemento más esencial, y, por consiguiente, la base de la clasificación de las lenguas, 2° Una lengua mixta no es posible (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 102).

Para Zorrilla, el hombre americano, el indígena, más animal que hombre, casi carente de lenguaje y entendimiento (como se vio ya en el capítulo 2 de esta parte del libro), no era digno de la tierra que le había tocado en suerte:

Mirad al hombre que allí existía: [...] vaga desnudo y solitario, como el ciervo o el tigre, por los bosques, las montañas, las costas o las llanuras; va triste; sufre acaso la nostalgia de su olvidado divino origen; el tiempo le ha teñido la piel con los cambiantes del rojo; tiene la frente estrecha, los cabellos rígidos, el pómulo saliente, los ojos pequeños, melancólicos y negros; parece que camina a tientas, en actitud huraña, irresoluta y desconfiada; es un extranjero; en su cara casi no se refleja el alma; parece impasible, atónito; habla en voz baja nunca ríe; apenas si una amarga sonrisa contrae alguna vez sus labios, formando en ellos una mueca desdeñosa o sarcástica; lucha gritando, mata rugiendo, pero muere en silencio; no ama, no espera, no canta, sino alguna que otra melodía triste y monótona, y, lo que es más triste, señores, el desgraciado no sabe llorar.

¿Era para ese hombre el mundo espléndido sobre cuyas cumbres hemos volado? ¡Infeliz! Ni siquiera podía sospechar sus riquezas, ni comprender la voz de su elocuente naturaleza, que lo llamaba en un idioma indescifrable para él.

¿Era acaso señor y dueño, con derecho de propiedad estable sobre ese mundo? Tampoco: ni siquiera lo ocupaba moralmente: [...] era nómada, errante... (Zorrilla de San Martín, 1900d; 1965b, pp. 8-9).

A propósito, es de destacar que esta representación del indígena es quizás el único aspecto que acerca a los dos intelectuales estudiados,<sup>8</sup> ya que Varela también tenía una representación negativa del indígena. Como señala Rodríguez Villamil (2008), sus opiniones al respecto parecen apoyarse en un naturalismo fundamentado en las ciencias biológicas según el espíritu de Darwin que sostuvieron la formulación de una teoría sobre la desigualdad de las razas humanas. Decía Varela (1964) en *La legislación escolar*:

Partiendo de bases falsas y formulando afirmaciones sin fundamento, hácese creído y créese aun generalmente entre nosotros en la perfecta igualdad de las razas humanas y como consecuencia, en su igualdad de aptitudes para seguir con el mismo vigor todas las etapas del progreso. La falsedad de esa afirmación y de esa doctrina ha podido demostrarse con cifras con respecto a los indios. [...] Parece pues que los hechos demostraran de una manera evidente la superioridad de los sajones sobre los latinos como colonizadores. No la habrán demostrado en la Europa misma, en las aptitudes para el gobierno libre, para el progreso de la civilización? Y si reunimos en un haz común todas esas observaciones de detalle, y de las causas aparentes descendemos a buscar las causas reales, no llegaremos a encontrarnos con motivos de profunda meditación y motivada alarma para el porvenir de los pueblos latinos, y especialmente de los pueblos hispanos, y más especialmente de los pueblos hispano-americanos, que, es más o menos grande escala, han mezclado su sangre con la sangre decrepita de las razas aborígenes? (pp. 112, 118).

Es bien interesante el vínculo que estableció Zorrilla entre la naturaleza americana y la población que la habitaba. A propósito, Graciela Montaldo (1995) señala que la naturaleza era «para nuestros intelectuales no solo dato paisajístico, sino también motivo de argumentación para explicar el pasado y el presente y proyectar el futuro» (p. 109). Es que la naturaleza era escenario de los acontecimientos políticos, potencial de producción económica y el espacio donde las instituciones en formación estaban operando. Zorrilla de San Martín también se aprovechó de la naturaleza para argumentar la *predestinación* de la conquista de América, la tierra americana *reclamaba* una civilización que estuviera en condiciones de aprovecharla y explotarla:

---

8 Esta representación es compartida también con otros intelectuales destacados de la región, como Sarmiento (cfr., por ejemplo, Zalazar, 1984).

Era joven y hermosa la naturaleza, y el hombre era decrepito; el hombre agonizaba, y la naturaleza nacía o renacía; [...] el hombre cavaba su tumba y mientras la naturaleza cubría de musgo y flores esa tumba, y preparaba en ella una cuna o un tálamo nupcial para el hombre que esperaba o presentía, capaz de comprenderla, de amarla y de hacerla madre.

Vosotros sabéis, señores, cómo el hombre llegó; vosotros conocéis y habéis escuchado muchas veces la historia de las tres sagradas carabelas [...].

Hay una faz misteriosa en el descubrimiento de América: Colón y sus marineros no la buscaban; ellos buscaban solo el Oriente por el Occidente; no fueron, pues, las carabelas las que salieron al encuentro de América; fue América la que salió al paso a los heroicos navegantes, para detenerlos y decirles: «Aquí estoy» (Zorrilla de San Martín, 1965b, pp. 8-11; 1892b, 1900d).

Por ello estaba justificada, para Zorrilla de San Martín (1965d), tanto la aniquilación de las lenguas y comunidades indígenas como la *re población* de América por los españoles y la lengua castellana:

Las poblaciones aborígenes han sido allí sustituidas por la nueva raza europea, que llevaba como verbo la lengua española, y es esta exclusivamente la que ha servido de base a las distintas sociabilidades americanas. La civilización del nuevo mundo es, desde su origen, la civilización europea, la civilización cristiana; no la azteca, ni la incásica, ni la guaraníca, que, como entidades sociológicas desaparecieron desde los albores de la conquista. La colonización europea en América fue una especie de repoblación (pp. 94-95).

América y la civilización hispanoamericana empezaron a existir como tales, para Zorrilla de San Martín, desde que este continente fue conquistado y dominado política, económica, cultural y lingüísticamente por España.

### La lengua y la formación de Uruguay. La diferencia con Brasil y Argentina: *la nación subtropical atlántica*

La preocupación de Zorrilla de San Martín por establecer límites y construir la diferencia con respecto a los territorios vecinos se hace patente en su esfuerzo argumentativo por definir a Uruguay como *nación subtropical atlántica*, representación de los orígenes del Estado nación uruguayo. Esta discusión incluye necesariamente cuestiones lingüísticas, ya sea como rasgo compartido o como elemento diferenciador de los países vecinos, como veremos más adelante.

Carlos Real de Azúa (1991) destaca el trabajo historiográfico hecho en tal sentido por él (y también por Bauzá) y señala que «es factible sostener que tal como salió de manos de Bauzá y de Zorrilla [...] la tesis independentista clásica llegó sin mayores alternativas hasta fines de la segunda década del siglo xx» (p. 55). La postura nacionalista o independentista clásica sobre el surgimiento de Uruguay como Estado independiente reivindica el surgimiento del país como el fruto de una voluntad y un sentimiento nacionales ya maduros en 1825, mientras que la postura unionista o disidente enfatiza el carácter común del devenir argentino-uruguayo y explica el surgimiento de Uruguay como derivación de factores exógenos, en particular de la influencia británica (Caetano, 1991).

Zorrilla se preocupó por construir un sustento teórico que explicara la soberanía política del país en el que el providencialismo cristiano es central. La idea de que la historia humana responde al mandato de una ley divina, de que en última instancia Dios es el verdadero protagonista y sujeto de la historia, y que el hombre es solo su instrumento (que aparece también en la representación de la *nación hispánica*, como se verá en el siguiente capítulo) es el eje de la argumentación sobre la existencia de la *nación subtropical atlántica*.

Así, para Zorrilla de San Martín (1900b), «la ley elemental que preside a la formación de las naciones» es una «ley superior a las formas y aún a la voluntad de los hombres muchas veces, y que Dios impone a los agrupamientos de hombres en forma de instinto heroico que todo lo arrolla». «Las patrias [...] son primeramente una materia cósmica luminosa, un instinto que brota de leyes misteriosas, leyes étnicas, geológicas, sociológicas, históricas, todas ellas emanadas del Supremo Legislador» (Zorrilla de San Martín, 1965f [1902], p. 88).

Roberto Ibáñez (1956) reconoce en la concepción providencialista de la historia que guiaba el trabajo de Zorrilla de San Martín dos influencias claves: la de San Agustín, autor fundacional de esta corriente, y la de Jacques Bossuet. Así como Zorrilla «interpreta el proceso humano como el cumplimiento de una ley divina» (Ibáñez, 1956, p. 91), tanto San Agustín en *La ciudad de Dios* como Bossuet en su *Discurso sobre la historia universal* explican que «Dios es quien rige, con su providencia, los hechos de los hombres y el curso de la historia» (Gómez Forner, 2016, p. 197). Pero mientras que en San Agustín el providencialismo es el transcurrir del tiempo direccionado según el plan divino, en Bossuet el providencialismo está acompañado por un determinismo que justifica la necesidad del orden y la legitimidad de los poderes establecidos (Gómez Forner, 2016). El providencialismo de Zorrilla de San Martín entonces no solo explicaba la creación del Estado nación uruguayo en términos divinos, sino que era una herramienta que le permitía legitimar el orden impuesto. Esto puede observarse también con claridad en su explicación sobre la colonización de América y su concepción sobre la población originaria de esta región, como se vio en el capítulo anterior.

Otro elemento central en su representación sobre la *nación subtropical atlántica* fue el papel destacado que le atribuyó a la figura del héroe, que actuaba como mediador entre el pueblo y Dios: «intérprete del alma colectiva y órgano de la voluntad de Dios» (Ibáñez, 1956, p. 91). Según Zorrilla de San Martín (1900c), Dios indicó al héroe Artigas (y luego a los Treinta y Tres Orientales) cómo alcanzar *una nueva patria independiente*, con lo cual —como había hecho ya en *La leyenda patria*— Zorrilla reinterpretaba los hechos históricos, porque como ya hemos señalado ni Artigas ni los Treinta y Tres luchaban por un Estado nación independiente:

Artigas [...]. Él fue el primero que sintió la ley providencial que marcaba una nueva patria independiente que, siendo subtropical, era al mismo tiempo atlántica [...]

Así sintió la patria nuestro viejo Artigas; recibió un mensaje de lo alto; oyó y cumplió un decreto de Dios. [...]

Los Treinta y tres hijos de Artigas [...] sabían por instinto cuáles eran los límites marcados por Dios a la patria atlántica subtropical.

[...] Nuestros héroes fueron los gloriosos ejecutores de los decretos de Dios.

Según Zorrilla, Artigas, al igual que el profeta bíblico, guio al pueblo oriental en la lucha por la construcción de la nación independiente. Y lo mismo haría Lavalleja, guiando a los Treinta y Tres Orientales:

Artigas se ha ido, señores, y se ha ido para no volver; se ha puesto en los horizontes de la patria. Esta parece borrarse para siempre en la mirada que su profeta le dirige al transponer la frontera. La soñada patria atlántica

subtropical es solo una vasta soledad, atada a las regiones del trópico con cadenas de hierro; una lengua extraña se habla oficialmente en nuestro altivo Montevideo [...]. Lavalleja es el elegido, es el ungido; Lavalleja es el hijo primogénito de Artigas. Tiene ya en la frente la luz profética inconfundible; el ascua ardiente lo ha tocado en la boca. Con solo montar a caballo y presentarse en la patria, ostentando su mensaje luminoso, la patria lo reconocerá, y lo seguirá como siguió al viejo Artigas: lo seguirá porque sí (Zorrilla de San Martín, 1965f, p. 93).

Zorrilla terminaría eligiendo como acto fundacional de la nacionalidad uruguaya la Cruzada Libertadora, como se señaló en el capítulo 2 de esta parte del libro.

Combinó su providencialismo con una concepción individualista del acontecer histórico, centrada en la figura del *héroe*, que explícitamente tomó de Carlyle (1795-1881) (cfr. Zorrilla de San Martín, 1965g [1902]) y asoció a la figura de Artigas. Carlyle —explica Ernst Cassirer (1968)— sostiene que el avance de la civilización se debe a los hechos de individuos excepcionales y no de las masas. Sin *héroes* no habría historia. Así, la verdadera iniciativa política se reserva para esa minoría selecta. La masa debe someterse a la voluntad de esos elegidos que son los caudillos natos.

La concepción del heroísmo como actividad superior y reveladora de nuevos destinos de Carlyle cuajó muy bien con la concepción providencialista de Zorrilla de San Martín: el héroe se convirtió en un enviado providencial (Pivel Devoto, 1963; Zum Felde, 1941). Esta concepción elitista de la acción humana encajaba a la perfección con la explicación divina y determinista de la creación de las naciones usada por Zorrilla para explicar la existencia de Uruguay como nación independiente. En resumen,

En el pensamiento de Zorrilla de San Martín las patrias eran un instinto nacido de leyes históricas y sociológicas emanadas de una voluntad suprema; un hombre surgido de la entraña del pueblo acaudillaba esos instintos y luego era la multitud la que, identificando su alma colectiva con el alma del héroe, imponía al fin su voluntad (Pivel Devoto, 1963, p. xxvii).

La existencia de una nación independiente en el actual territorio uruguayo se justificaba además para Zorrilla de San Martín (1900c) en términos *geológicos* y *etnológicos*:

[Artigas] fue el primero que vio, con la clarividencia del genio, cómo se desprenden los grandes ríos meridionales de las entrañas de América, para venir a desembocar en el Plata, formando dos regiones distintas, dos patrias hermanas, pero diferentes, a ambos lados de esos ríos; él comprendió, o mejor dicho, sintió en el fondo de su ser, que, por una ley no solo sociológica,

sino también geológica y etnológica, este pedazo privilegiado del suelo americano tenía que ser territorio de una patria independiente; porque si por ley sociológica estábamos unidos, por la lengua y las tradiciones españolas, a nuestros hermanos de allende el Plata que tienen por núcleo el levantamiento geológico de los Andes, por ley étnica pertenecíamos a la formación atlántica; y si esta nos unía etnológicamente a las antiguas colonias portuguesas de ellas nos separaban, no solo las tradiciones de lengua y de costumbres, no solo la rivalidad secular de nuestra posición geográfica, que nos separa de los grandes dominios del trópico, y nos marca como el núcleo inmovible de los pueblos atlánticos subtropicales, o de la zona templada de América.<sup>9</sup>

Zorrilla de San Martín reconocía en la naturaleza el testimonio de la voluntad divina. Así, para establecer los fundamentos eternos de la existencia de Uruguay como pueblo independiente y soberano, recordaba que la línea divisoria trazada por el papa Alejandro VI al distribuir la América del Sur entre España y Portugal se ajustaba a la estructura natural del continente, constituido por dos partes: una, la *formación geológica atlántica* (recortada por el océano Atlántico y la cuenca del río Amazonas), que correspondía al Imperio lusitano; otra, cuyo centro era el *levantamiento geológico de los Andes* (recortada por el océano Pacífico y los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay), que correspondía al Imperio español.

Dentro de estos dos espacios geográficos, Uruguay emergía para Zorrilla de San Martín como una entidad diferenciada de los países vecinos por la combinación de sus rasgos *geológicos* y *etnológicos* con sus particularidades lingüísticas y culturales. Uruguay compartía con Brasil los rasgos *geológicos* y geográficos por pertenecer a la *formación geológica atlántica*, pero no la lengua portuguesa y las tradiciones lusitanas. Tenía en común con Argentina los rasgos *sociológicos*, esto es, la lengua española y las tradiciones hispanas, pero se separaba de ella por no pertenecer al *levantamiento geológico de los Andes*. Este cruce de caracteres hacía a la particularidad del pueblo oriental. La lengua castellana en combinación con el resto de los factores mencionados ocupó de este modo un lugar destacado en la representación de Uruguay como *nación subtropical atlántica*.

En la representación de Uruguay como *nación subtropical atlántica* se mantiene la preocupación de Zorrilla por defender la hegemonía del catolicismo como sistema de pensamiento y como fundamento básico en la explicación de Uruguay como nación independiente, siempre en el marco de su acentuado hispanismo. Zorrilla de San Martín fue uno de los pocos intelectuales uruguayos que defendía ambas posturas, por lo que aprovechando su capital simbólico en sus discursos públicos siempre que pudo difundió estas

---

9 Cfr. Zorrilla de San Martín (1965f, pp. 88-90).

ideas para influir en la opinión pública y producir-fijar legitimaciones. Era un modo de participar en la disputa por el liderazgo cultural y lingüístico de los católicos hispanófilos.

En su representación de Uruguay como *nación subtropical atlántica* apeló al *borramiento* (Irvine y Gal, 2000) o invisibilización de la presencia de diferentes lenguas en el país. Aunque durante todo el último cuarto del siglo XIX la representación del portugués como amenaza a la identidad nacional tuvo una gran visibilidad a partir de la reforma varelana y también las lenguas migratorias y los inmigrantes fueron un tema de discusión, en sus discursos no hizo prácticamente referencia al portugués ni a la presencia de lenguas migratorias en el territorio uruguayo. La lengua castellana se constituyó de este modo en *representación icónica* (Irvine y Gal, 2000) de la *nación subtropical atlántica*. Lo mismo ocurrirá con la representación *nación hispánica*, como veremos en el próximo capítulo.



# La lengua y el vínculo con España. La *nación hispánica* y la unidad de la lengua española

Como hemos visto en los capítulos anteriores, Zorrilla de San Martín compatibilizó su papel de referente y publicista de la identidad nacional uruguaya con su afinidad ideológica con España y sus políticas culturales, incluyendo las lingüísticas.

Esta posición se observa en su preocupación por crear un carácter nacional, pero sin perder el vínculo y la identidad hispanos. Para ello apeló a la representación *nación hispánica*, con la que defendía los lazos de la lengua y las tradiciones comunes entre España y los países hispanoamericanos. Dado el lugar destacado que ocupaba la lengua española en esta representación, también necesitó argumentar la defensa de la unidad de la lengua y discutir quiénes debían ocuparse de su gestión.

En sus discursos, Zorrilla de San Martín argumentó que la independencia política de las naciones americanas no conllevaba su independencia religiosa, cultural o lingüística. Para ello apeló a un concepto de *nación* en el que se observa la influencia de Ernest Renan (1987), como puede reconocerse en la siguiente cita:

Yo hablo de la entidad humana, de la nación hispánica. Una nación es algo así como una humanidad en la humanidad, es un alma, un principio espiritual que informa los hechos encadenados, que amalgama las sangres, que ata en haces a los hombres, y los empuja a través del tiempo y del espacio, de las tierras y de los mares; es una herencia de recuerdos, aceptada por un acto colectivo instintiva perpetuamente renovado; es... en fin, yo no sé lo que es, señores, ni quiero saberlo en este momento definirlo; me basta con sentirlo intensamente, al sentir la respiración de un gran ser colectivo que se alza sobre todo esto, y que me parece escucha las palabras que suben de mi corazón, como si recibiera el incienso que sube desde una ascua; yo sé que, como esos grandes ríos que se derraman en el mar, y corren muchas leguas sin confundirse con él fluyen las nacionalidades por entre el mar de la humanidad, determinadas corrientes en que reverbera el sol (Zorrilla de San Martín, 1965c, p. 45).

Zorrilla no apelaba al concepto de *nación* en este caso para legitimar las fronteras políticas del Estado nación uruguayo, sino que, por el contrario, lo usaba para referirse a una comunidad supraestatal en torno a lo hispano que tenía como centro a España.

Entendía que los vínculos de lengua, *sangre*, religión y tradiciones unían los países hispanoamericanos a España, haciéndolos partícipes de la misma comunidad:

Si por la ley providencial se pueden y es posible romper vínculos políticos, no pueden romperse ni se romperán jamás los de la sangre, los de la fe, los de la lengua y los de las tradiciones y glorias que nos son comunes y constituyen nuestro orgullo conjuntamente con las demás glorias nacionales (Zorrilla de San Martín, 1965b, p. 39; 1892a, 1892b).

El catolicismo fue el fundamento del que se sirvió Zorrilla para justificar su posición. Entendía que el vínculo filial de lengua, sangre, religión y costumbres entre España y sus excolonias respondía a una ley divina y, por lo tanto, era irrenunciable:

No es posible violar las leyes naturales, que son leyes de Dios; las Repúblicas hispanoamericanas tienen aún su madre en el continente europeo, y, si necesitan, como siempre necesitarán, un puesto de reunión en aquel mundo, ese no puede ser otro que la vieja casa paterna, esa simpática tierra española, en que hallarán su lengua, su religión, sus costumbres, su carácter y sus anhelos (Zorrilla de San Martín, 1900a).

La salvaguarda de la *nación hispánica* fue la principal preocupación de Zorrilla de San Martín. Para ello apeló a los referentes tradicionales de los discursos nacionalistas: España y América estaban unidas —y debía cuidarse que continuaran estándolo— por la raza, la fe, las tradiciones y la lengua comunes, cuestión que no impedía, sin embargo, la independencia de cada Estado que integraba la gran familia hispánica (en la que España era la *madre patria* y los países hispanoamericanos sus hijos):

Yo creo firmemente que existe [...] una gran nación, o si queréis, una gran familia hispánica, que [...] posee, en la comunidad de lengua, de religión, de costumbres, de tradiciones, un elemento de una influencia tal en la actividad funcional del organismo del hombre, que bien puede influir en este mismo modificándolo, y constituir esa fuerza, o dinamismo, o como queráis llamarle, que reduce una pluralidad originaria a una unidad sociológica, sin menoscabar la personalidad independiente de las unidades libres que componen la primera (Zorrilla de San Martín, 1992, p. 52).

La *nación hispánica* era asimismo descrita en términos metafóricos, como un coloso cuya cabeza era España, colocando también en esta representación a la *madre patria* como referente y líder de dicha comunidad: «sea ahora España la cabeza, el cerebro, el pensamiento; palpíte en América el corazón» (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 39).

La lengua común desempeñaba para Zorrilla un papel particularmente relevante en el mantenimiento de la identidad hispana. En tanto vehículo de la fe y las tradiciones españolas, en la propia lengua castellana estaba la nación hispánica, el *espíritu español*. O, dicho de otro modo, la nación hispánica era un *principio espiritual* (Renan, 1987) cuyo centro era la lengua: «El lenguaje es, para un pueblo, lo que la sangre para un organismo; como esta determina la constitución en el hombre, aquel determina el temperamento en una nación, sus tendencias, su carácter»; «con el idioma, [España ha legado a América también] el espíritu español que lo informa y vivifica» (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 84).

El *espíritu español* heredado de la *madre patria* generaba un vínculo *filial*, de *sangre*, entre españoles e hispanoamericanos, que provocaba la actitud de *orgullo* de pertenecer a la misma *gran raza*, la conciencia de compartir los mismos antepasados y el deseo de defender su herencia de *fe, lengua y costumbres* cuando estas se vieran amenazadas:

No es, por consiguiente, un sentimiento del corazón el que nos hace reclamar la unión de sangre con España; es un sentimiento de orgullo. Es cierto que no es extraño, señores, que yo manifieste mi amor a España, cuando siento en mi corazón los ecos de las primeras plegarias oídas en el regazo materno, porque allí las madres arrullan a sus hijos con los mismos cantos con que a vosotros os arrullan vuestras madres. No es extraño que yo, si siento ofender el nombre de España, sienta un impulso irresistible a salir a su defensa, porque entonces me parece sentir que se mueve el polvo de mi sangre en la tumba venerada de mis abuelos reclamándome imperiosamente el santo tributo filial (Zorrilla de San Martín, 1892a).

España siempre la misma; siempre el gran pueblo, la gran raza. [...]

Llega hasta nosotros el eco solemne de una multitud que habla nuestra lengua y en nuestra lengua pide guerra porque ha creído ver ofendido su pabellón [...]. América estará siempre al lado de España, porque no puede menos de estarlo, porque hasta el orgullo de raza estrecha y vigoriza los vínculos que nos ligan a la antigua metrópoli (Zorrilla de San Martín, 1885).

Entendía además que, en la medida en que España era el centro de la comunidad hispánica, de su progreso dependía el porvenir de la comunidad misma, por lo que proponía que los países hispanoamericanos favorecieran la prosperidad de España, en particular en la difusión de la lengua española, como modo de asegurar su propia existencia:

Los pueblos hispanoamericanos tienen un interés evidente, no solo moral, sino también material en que España adelante en importancia e influencia en el concierto de las naciones europeas. Su adelanto es, en gran parte, el nuestro, porque es el progreso de nuestra lengua, y de nuestro espíritu, por consiguiente. [...].

Las hijas de la América española, por ley inevitable, y a menos de querer suicidarnos matando nuestro verbo, tenemos que anhelar la difusión de la lengua de Cervantes, tenemos que desear la prosperidad de España y debemos contribuir a ello en cuanto de nosotros dependa (Zorrilla de San Martín, 1900a).

El discurso de la *nación hispánica*, del *espíritu español* que cristaliza en la lengua castellana, se inserta a su vez en la tradición del romanticismo alemán de finales del siglo XVIII y retoma entonces la concepción de nación de autores como Johann Herder y Wilhelm von Humboldt que entendían que la lengua era el espíritu de la nación (Hobsbawm, 1992; Menze, 2003). Se apoya, además, en dos representaciones que sostienen al mismo tiempo una representación purista del español, necesaria también al discurso de la unidad lingüística y cultural entre España y América: el lenguaje como expresión del pensamiento y el lenguaje como organismo vivo (Oroño, 2015). Para Zorrilla de San Martín cuidar la uniformidad del español era esencial para que las ideas que por él se transmitieran fueran claras. La unidad de lengua habilitaba la claridad del pensamiento: «El lenguaje es un sistema de signos arbitrarios que, sin uniformidad etimológica y usual, contribuirá poderosamente a confundir las ideas y a hacer fugaces las obras literarias, dada la íntima unión que en tales obras existe entre fondo y forma» (Zorrilla de San Martín, 1884b).

En definitiva, con la representación *nación hispánica* Zorrilla de San Martín construyó discursivamente una identidad hispánica común que unía a España con el resto de los países hispanohablantes, incluyendo a Uruguay, que no se contradecía, sin embargo, con la soberanía política del país, porque para él «¿por qué la soberanía ha de ser incompatible con la voz del corazón y de la sangre?» (Zorrilla de San Martín, 1900a).

Con la expresión metafórica la *sangre espiritual* Zorrilla se refería a los referentes identitarios constitutivos para él de la nación hispánica, y que ya han sido mencionados: la lengua, la religión, las tradiciones, la historia y la educación comunes. El conjunto de estos elementos eran los *contenidos* que demarcaban las *fronteras* de la nación hispánica (Barth, 1976) y creaban un *medio ambiente social interno* uniforme, un *nudo subconsciente*, una unidad espiritual, de *corazón*, que se superponía al trazado de las fronteras políticas de los diferentes países hispanoamericanos. Decía Zorrilla de San Martín (1992):

¿Qué importa, señores, al lado de ese nudo subconsciente que nos une, que importa la ruptura de los vínculos políticos que nos unieron? ¿La recordamos acaso? [...] Ciertamente que no.

Y es porque las grandes y providenciales desmembraciones políticas, que pudieron en un día trazar nuevas fronteras en el mundo hispánico distribuyéndolo en nuevos estados, no tuvieron ni podían tener la facultad de establecer separaciones en la sangre, entendiéndose por tal, no tanto la sangre material que ha sido llamada el medio ambiente interior del cuerpo, y forma su idiosincrasia o temperamento, cuanto la sangre espiritual, ese medio ambiente social interno formado por la lengua, la religión, la educación, la común historia, las tradiciones comunes. En esto, señores, no se han trazado nuevas fronteras entre españoles y americanos; para ello hubiera sido necesario abrir surcos profundos en el corazón, y un surco en el corazón es la muerte (p. 52).

Zorrilla de San Martín resuelve a su modo lo que Jan Blommaert y Jef Verschueren (1998) han llamado la *paradoja fundamental del nacionalismo*: «though grounded in the observation of ‘existing’ differences, once a separate entity has been defined, nationalism is unable to recognize the legitimacy of any smaller-scale (or larger) group identities» (p. 198). Al aplicar el término de *nación* tanto a la comunidad supraestatal con centro en España (la *nación hispánica*) como a Uruguay (la *nación subtropical atlántica*), Zorrilla concebía la existencia de naciones dentro de naciones. Del modo en que Zorrilla de San Martín definió la *nación hispánica* podríamos decir, sin embargo, que simplemente hacía referencia y estaba defendiendo el imperialismo español sobre América, en particular su imperialismo cultural y lingüístico.

Como hemos señalado, la representación de *nación hispánica* implicaba defender la unidad del español en el amplio territorio en que se hablaba esta lengua. En sus discursos de defensa de la unidad del español, Zorrilla de San Martín debió enfrentarse, en primer lugar, a la tesis disgregacionista del castellano. Esto es, a la línea de pensamiento defendida por filólogos tan destacados como Bello y Cuervo que, comparando el latín con el castellano, pronosticaban una posible disgregación del castellano en múltiples lenguas diferentes como ocurrió con el latín y las lenguas romances, que tanto Bello como Cuervo querían evitar (en este sentido uno y otro perseguían al igual que Zorrilla la unidad de la lengua española). Para Zorrilla, el paralelismo entre la historia del latín y el castellano era una *hipótesis gratuita* (además de no ser *simpática*), porque las variedades del español a diferencia de las lenguas romances eran la *misma lengua*:

Bien es verdad que ha habido quien afirme que la lengua castellana llegará a ser, con el andar del tiempo, lo que el latín clásico: una lengua muerta, que solo vivirá en sus hijos; estos serán tantos cuantos sea los estados

hispano-americanos, España misma inclusive. Pero esa hipótesis, además de ser gratuita, no puede ser simpática. [...] Es verdad que, así como España impuso su lengua a las distintas regiones de América que dominó, Roma había impuesto la suya, el latín, a los distintos pueblos de Europa; ese predominio del latín en Europa, fue, sin duda alguna, tan grande o mayor que el del español en América. [...] Pero adviértase que, si bien eso demuestra que las lenguas romances de Europa fueron hermanas, como hijas del latín, no por eso queda demostrado que fueron la *misma lengua*, como lo fue desde su origen, y lo es hoy día, el español, en todos los estados de América (Zorrilla de San Martín, 1965d, pp. 94-96).

La desmembración del latín y la formación de los idiomas romances obedecieron a causas que la ciencia ha estudiado y establecido, y que no obran sobre el castellano. Ni las influencias étnicas y antropológicas; ni las sociológicas determinadas por las distintas invasiones del Norte en los diversos pueblos de la Europa occidental; ni el aislamiento en que estos se encontraban por falta de fáciles comunicaciones; ni las rivalidades seculares de sentimientos e intereses entre los distintos pueblos, ni nada de lo que determinó la formación del francés al lado del español, o del italiano al lado del francés, concurren a formar el argentino al lado del uruguayo o del chileno, ni el mexicano al lado del centroamericano. Las grandes influencias que pueden modificar la lengua castellana se ejercerán por igual en toda su masa, en todos los pueblos que la hablan, España inclusive; las diferencias locales serán siempre accidentales, más de vocabulario que de sintaxis (Zorrilla de San Martín, 1965d, pp. 93-94).

Zorrilla de San Martín (1965d) también señalaba el problema que tenía que resolver España en su propio territorio en relación con la temática, el plurilingüismo del Estado español:

Para que la madre patria sea, como debe ser, el núcleo de resistencia contra las tendencias disgregadoras, y el de lucha inteligente en pro de la unidad de la lengua en toda la familia hispanoamericana, fuerza nos será convenir en que debe tomar a pechos la conservación de esa unidad dentro de sus propias fronteras, y dedicarse a ella con ahínco (p. 85).

Zorrilla de San Martín no reconocía, sin embargo, el plurilingüismo de los países hispanoamericanos.

En la medida en que en los discursos de Zorrilla de San Martín el español se representa como un vínculo con España para perpetuar una identidad hispánica común se plantea la discusión sobre el modelo de ejemplaridad lingüística. Es decir, surge la pregunta acerca de cómo compatibilizar la defensa de la unidad del español con las particularidades lingüísticas de las diferentes regiones.

## El modelo de ejemplaridad lingüística

Para construir su modelo de ejemplaridad lingüística, Zorrilla apelaba a la reconocida autoridad de Bello para decir que «es preciso no confundir la unidad con el purismo supersticioso» (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 99) y señalaba que las «incorporaciones» a la lengua común debían efectuarse «sin adulterar su genio ni romper su unidad científica» (Zorrilla de San Martín, 1965c, p. 100).

Con afán conciliador, proponía admitir (apoyándose en el filólogo alemán Max Müller) innovaciones léxicas que no atentaran contra la estructura de la lengua: la gramática, responsable de su unidad.

¿Cómo, pues, al pasar a América la lengua castellana, no ha de sentir la influencia de las nuevas sociabilidades cultas establecidas?

Allí dejaron las lenguas y dialectos de nuestros aborígenes sus profundos vestigios; allí los vocablos vulgares de la fauna y de la flora indígenas se imponen, no solo al lenguaje popular, pero al mismo vocabulario de la ciencia; allí las faenas del campo, por ejemplo, distintas de todo en todo de las europeas, han exigido utensilios propios, instrumentos de labor no conocidos, operaciones características que, para ser designadas, han exigido la creación de nuevos vocablos: el pastor o el tropero, conductor a grandes distancias de nuestros ganados innumerables; el agricultor o el chacarero, habitante del rancho aislado, pues allá no se conoce la aldea; el hombre casi nómada, el gaucho de nuestras pampas o de nuestras colinas; el esforzado soldado de nuestras luchas que, con el flotante poncho al viento y el lazo y las boleadoras sobre las ancas de su inseparable amigo, recorría las llanuras o las cuchillas, llevando por lanza un trozo de tijera de esquilar enastado en una tacuara o caña americana, todas las faenas, todos esos tipos, y tantos más, tales y tan llenos de carácter, han tenido que dar nacimiento a nuevas voces irremplazables. Ellas, lejos de adulterar el idioma, lo enriquecen, porque agregan a él, no nuevos términos bárbaros, de esos que, como la mala hierba en la vegetación, se desarrollan a expensas de los vocablos útiles y castizos que ellos matan y sustituyen, sino un caudal precioso de voces con etimología racional, intérpretes de ideas, de sentimientos, de necesidades y de objetos nuevos.

Todo eso puede y debe incorporarse al caudal de la lengua común sin adulterar su genio ni romper su unidad científica, antes imprimiéndole, dentro de esta, una pintoresca y sugestiva variedad.

Otro tanto debe afirmarse, y por las mismas razones, sobre la incorporación al vocabulario de las voces y locuciones de otras lenguas cultas modernas. La influencia de estas sobre nuestra lengua común, puede serle favorable, y puede serle perjudicial: favorable, cuando aumenta su léxico con voces nuevas necesarias o útiles [...]; muy perjudicial, cuando, no solo destierra

esos vocablos, sino que, introduciendo sonidos y signos gráficos contrarios al genio de la lengua, y hasta a la disposición orgánica de los que la hablan, y sobre todo, atacando la estructura sintáctica, que es el alma del idioma, introduce en este el germen de la corrupción y de la muerte (Zorrilla de San Martín, 1965d, pp. 99-100).

En la medida en que entendía que la sintaxis era la *esencia*, el *alma* del idioma, lo que hacía a su estructura, a su *lógica*, a su *proporción*, estimaba importante que se cuidara de no introducir modificaciones en este nivel. En la estructura sintáctica se insertaba el vocabulario, de forma más o menos cambiante, por eso aceptaba incorporaciones léxicas a la lengua común.

Aunque se trata de una postura que pretende ser equilibrada y es congruente con la función de académico correspondiente de la RAE de Zorrilla de San Martín, coloca a las variedades americanas en una posición subsidiaria en relación con las variedades peninsulares, en la medida en que solo aportan voces «intérpretes de ideas, de sentimientos, de necesidades y de objetos nuevos», es decir, americanismos. Como señala María Caballero (1985), «el discurso resuelve la antigua dicotomía entre peninsulares y criollos, integrándola en un americanismo de cuño hispánico» (p. 122).

En cuanto a la incorporación al español de voces de otras lenguas europeas, le preocupaba especialmente la influencia de la literatura y la lengua francesa en la lengua y la literatura castellanas, no solo en la sintaxis, sino también en el léxico:

Deploramos el ver ya que una preciosa locución ha sido abandonada para ser sustituida por un galicismo insulso y deficiente; ya que un giro grandilocuente y expresivo del divino Calderón ha sido transformado por la tontísima hispanofobia en una frase enteca y almabica que trasciende a alizele o patchouli; ya que aquel vigor, aquella varonil energía del lenguaje del romancero o del de los autores del siglo de oro, en que ha bebido su inspiración el mundo durante dos siglos, se está transformando en una especie de capa de estudiante en manos de los que reniegan de las glorias literarias de la madre patria sin conocerlas, y sin sospechar siquiera lo que es la lengua castellana, la única quizá en que no pierde su energía a imprecación de un héroe caballeresco, ni su entereza al anatema de un mártir, ni sus alas la plegaria de una virgen (Zorrilla de San Martín, 1884a).

Zorrilla de San Martín concebía al español como el molde de la literatura hispana; el instrumento que la expresaba. Proponía como ideal de lengua el castellano y la literatura del *Siglo de Oro*, de *Calderón*, del *romancero*. Por eso discutía con quienes *renegaban* de ella y veían en la incorporación de galicismos y giros lingüísticos del francés la necesaria renovación lingüística y literaria para crear una nueva noción de literatura y de lengua.

A diferencia de los románticos de la primera mitad de siglo, y del propio Varela, para Zorrilla de San Martín la cultura francesa y lo francés, incluyendo su lengua, no eran un ejemplo a seguir. Recordemos que para aquellos, en tanto entendían que España y la cultura española eran un *atraso* que se reflejaba en el propio castellano (hecho que para Varela, como hemos visto, hacía imprescindible la traducción al español de textos pedagógicos de otras lenguas porque en castellano nada *útil* se escribía), la diferenciación lingüística respecto del español peninsular era una parte fundamental de la efectiva independencia política de las nuevas naciones,<sup>10</sup> y en este sentido, en la medida en que el francés era la lengua del prestigio literario, científico y político, los galicismos lingüísticos solo podían significar progreso.

Zorrilla de San Martín (1884b) se oponía a esta posición y señalaba: «Pretender hablar nosotros una lengua especial renunciando a las tradiciones, a los monumentos, a la genealogía española, es una pretensión vacía y sin sentido». Y argumentaba:

Es preciso que los hombres que meditan seriamente sobre el porvenir de la patria, y el de la familia hispánica, se empeñen, tanto en España como en América, por demostrar [...] que nuestra lengua castellana, conservada en toda su pureza esencial, y desarrollada científicamente, tiene energías y elementos sobrados para disputar a cualquier otra lengua la soberanía en todas las esferas de la actividad humana: es menester que nosotros mismos adquiramos la convicción de que, si el maravilloso instrumento de nuestra lengua no ha producido, en los últimos siglos, los grandiosos acordes originales de otros tiempos o de otros pueblos, no debemos imputar ese silencio al instrumento, ni mirar impasibles su inconsiderada destrucción. Es, pues, común y urgente la necesidad de luchar, tanto en España como en América, contra las influencias disgregadoras (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 101).

Como se vio en el capítulo 3 de la primera parte del libro, los literatos de la primera generación romántica del país (más rioplatense que uruguayo en verdad), bajo la influencia del español Mariano José de Larra, habían empezado a romper los cánones literarios y el conservadurismo lingüístico en la literatura de Uruguay (Rocca, 2003), tomando como modelo a autores franceses como Byron, Lamartine y Hugo (Zum Felde, 1941). Estos autores, resume Zum Felde (1941), «al modelo español sustituyeron el modelo francés» (p. 95). La nueva generación romántica (nacionalista), en particular Zorrilla, como buen hispanófilo, buscaba en cambio restaurar un ideal de pureza de la lengua que tomaba como modelo a los autores españoles del Siglo de Oro.

---

10 Cfr. el capítulo 3 de la primera parte del libro.

Aunque Zorrilla de San Martín señalaba que la salvaguarda de la unidad del español «no pugna[ba] en manera alguna, con el desarrollo progresivo, natural y científico, del organismo vivo del idioma», este desarrollo implicaba para él solo aceptar americanismos léxicos, como se indicó más arriba, por lo que era fundamental que fuera encauzado, controlado, para «armonizar el crecimiento con la existencia, el movimiento con el orden, la autoridad y el uso con la ciencia y con la lógica» (Zorrilla de San Martín, 1884b). Como señala Vázquez (2008) a propósito de las ideas de Zorrilla,

La unidad de la lengua y, con ello, la comunidad constituida por ella expanden no solo el postulado positivista —la lengua, un organismo vivo—, sino también un nacionalismo voluntarista —la voluntad de América por conservarla— y genealógico que delimita cómo la lengua común provee una identidad colectiva y aúna un vasto territorio (p. 97).

La propuesta de Zorrilla llevaba implícita la cuestión acerca de quién podía ejecutar y encauzar los cambios, esto es, quién tenía la autoridad para planificar y en qué residía esa legitimidad. En este sentido, Zorrilla de San Martín atribuía las innovaciones léxicas al *pueblo* y los *dialectos populares*, pero reservaba la labor de controlar su encauzamiento a la elite letrada de los literatos y científicos del lenguaje —tanto americanos como españoles—, de la que él mismo formaba parte. Ellos eran quienes hacían un *uso consecuente y científico, meditado y noble* de la lengua, y estaban en condiciones, por lo tanto, de normatizar las innovaciones:

El pueblo, pues, ha dado y dará siempre la materia prima, si se me permite la expresión, para construcción y desarrollo de las lenguas literarias; pero para que estas tomen los caracteres de tales, dejando de ser dialectos informes y sin persistencia, es necesario que sean fijadas, organizadas y usadas, ya no por el pueblo solamente, sino por los Livios y los Andrónicos, por los Catones y los Lucrecios, por los Scipiones y los Hortensios y los Cicerones (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 98).

No es posible sostener que el uso que de esa lengua se hace en el corrillo, en la conversación familiar, aun en la prensa periódica, a la que el vértigo de la labor diaria no permite el esmero y la corrección necesarios, ha de sobreponerse al uso consecuente y científico, meditado y noble de los Cervantes, Granada, Quevedo, Solís, Jovellanos, Lista, Bello, Heredia, Valera, Menéndez y Pelayo, Pereda, Caro, Cuervo, Pardo y Aliaga, Tamayo y Baus, Bécquer, Fernández Guerra, Núñez de Arce y tantos otros que, así en España como en América, significan, no solo el esplendor y la gloria de la lengua española, sino su marcha y sus modificaciones progresivas, sus palpitaciones a través del tiempo, su energía asimiladora, la conciliación,

en una palabra, del movimiento con el orden, del uso con la lógica, del desarrollo con la vida (Zorrilla de San Martín, 1965d, p. 103).

Estos intelectuales, a través del estudio de la lengua, del conocimiento de su gramática y de los autores clásicos, podrían hablar el castellano con pureza y propiedad, con lo cual perpetuarían su obra y con ella el espíritu de la nación hispánica:

Hablamos castellano, los hombres de letras, para ser tales, deben comenzar por hablar con pureza y propiedad, por estudiar la lengua, por conocer los clásicos, y previo estudio profundo de la gramática, adquirir una elocución castellana que someterse pueda a la crítica y al estudio (Zorrilla de San Martín, 1884b).

En la medida en que entendía que el papel de los literatos era fundamental en el mantenimiento del modelo de ejemplaridad lingüística castellano, tenía una actitud crítica hacia los que no lo respetaban:

No me diga un escritor o un poeta americano que su propósito al hablar o escribir mal es el de reformar la lengua española, si antes no me demuestra prácticamente que la conoce. [...]

Para mí es indiscutible: el noventa y nueve por ciento de los literatos americanos que afirman que ellos escriben en americano, solo quieren decir con eso que no han estudiado gramática; que no saben el español, ni el francés, ni el tupí, ni nada; que van a la buena de Dios en lo que a lengua se refieren. Eso en cuanto a la materia en que el americano ha de modelar su obra artística.

En cuanto a la forma de esta, es para mí muy accidental, y creo que pierden el tiempo los americanos que se esfuerzan en buscar la originalidad en el empleo de ritmos inauditos y de raras combinaciones métricas, o en los recursos de la orfebrería literaria hoy tan en boga.

[...] No malgastemos nuestro esfuerzo en buscar formas exóticas; concentremoslo a mirar bien, con intensidad nuestra naturaleza, nuestro espíritu, nuestros tipos, nuestro origen y nuestro destino. Y cuando hayamos sorprendido una nota nueva, característica, démosla con ingenua sencillez, en buen castellano y en forma sobria y dura (Zorrilla de San Martín, 1899a).

De todos modos, para Zorrilla de San Martín, tanto los literatos como los estudiosos del lenguaje debían desarrollar su labor bajo la mirada atenta y la autoridad de la RAE, porque si España era la *madre patria*, la RAE era la *casa paterna* de todos los hispanohablantes (como se encargó de argumentar en sus discursos y hemos visto en el capítulo 3 de esta parte del libro). Explicaba, por ejemplo:

Se ha arraigado en mi entendimiento una convicción profunda sobre la necesidad y la utilidad, comunes a españoles y americanos, de la existencia de la autoridad de esta Academia; sobre la racional conveniencia de que, puesto que debe existir una casa paterna de toda la familia hispánica, lo sea esta robusta casa solar que tantos títulos tiene para serlo (Zorrilla de San Martín, 1965e, p. 147).

## La cuestión de la ortografía

Aunque en sus discursos más conocidos —siendo ya una figura destacada del campo intelectual uruguayo— su preocupación sobre el corpus de la lengua se centró, como hemos visto, en cuestiones vinculadas con el léxico y la sintaxis, en sus escritos de juventud correspondientes a su período de formación en Chile (y seguramente por ser este un debate contemporáneo crucial en aquel país), Zorrilla de San Martín hizo algunas observaciones sobre la ortografía, que muestran también su posición hispanófila y de acatamiento a la autoridad académica.

En algunos artículos de *La Estrella de Chile*<sup>11</sup> a partir de la presentación que hiciera del *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* de la RAE, mantuvo un debate con un tal Jorge Smith, quien defendía la sustitución de la *y* griega con valor de conjunción por la *i* latina, uno de los rasgos por cierto que caracterizaba a la *ortografía chilena*.<sup>12</sup>

Zorrilla de San Martín (1956a) empezaba citando los dos criterios usados por la RAE en su *Prontuario* para fijar la ortografía (la etimología y el uso), con los que acordaba: «el origen de las voces y la alteración que en muchas de ellas ha introducido el uso que es el árbitro supremo de las lenguas cuando llega a hacerse general y uniforme» (p. 31). Y explicaba:

En cuanto a la observancia del primer principio, es decir, de la etimología de las voces para regular nuestra ortografía, no hace mucho que ha dilucidado plena y exactamente el asunto uno de nuestros distinguidos e ilustrados colaboradores; el uso de la *j* en vez de la *g*, de la *s* en vez de la *x*, la supresión de la *h* y, en una palabra, ese prurito de descartar de nuestra lengua, por razones en extremo fútiles, usanzas no menos razonables que uniformemente admitidas, se estrellan contra el muro de hierro formado por el primero de los principios citados: la etimología de las voces. Se separan de la observancia del segundo, sobrándoles de sistemáticos e ilustrados lo que les falta de obedientes a la autoridad competente, los que proscribiendo la *y* griega toda vez que haga el oficio

11 Esta revista literaria se publicó en Chile entre 1867 y 1879.

12 Cfr. el capítulo 3 de la primera parte del libro.

de vocal, condenando su uso, tienden a generalizar la *i* latina en dichos casos (Zorrilla de San Martín, 1956a, p. 31).

Según indicaba Zorrilla de San Martín (1956a), para sus contrincantes resultaba *contradictorio* que la RAE reconociera cinco vocales y luego indicara que la *y* tenía usos vocálicos y usos consonánticos:

Los contrarios [...] creen encontrar en flagrante contradicción a la Academia castellana, que después de enumerar solo cinco vocales reputa como tal a la *y* griega; pero para que tal contradicción exista, sería necesario que ambas proposiciones se afirmasen simultáneamente, y lejos de ser ese el caso, la introducción de la *y* griega en el castellano supone ya existente a este, y por consiguiente, su alfabeto. Son cinco las puramente vocales, es cierto, pero esto no obsta a que exista la *y* griega que hace las veces ya de vocal o ya de consonante; ¿dónde está, pues, la contradicción? O no existe o mi miopismo científico, imposibilitándome para entrar por la senda del universal progreso, me hace aferrar a empolvadas antiguallas (pp. 31-32).

Por eso añadía:

Si se redarguye que como vocal es inútil, adoptemos también, si queremos ser lógicos, el sistema de escribir *k* en vez de *q*, y *j* en vez de *g*, suprimamos la *h*, simplifiquemos hasta que sea posible y adoptemos el lenguaje de los sordomudos, tan parco en redundancia de voces, a todas luces exento de peligro de errores ortográficos. ¿No es sobremanera útil y sencillo para distinguir entre *leí*, *reí* y *lei*, *rei*, adoptar el sistema de la Academia y escribir *ley*, *rey*, que, además de sancionado por el uso, presenta tan clara la diferencia? La sanción general y el uso asisten a la regla que a este respecto da la Academia: “Si el acento carga en la última vocal será *i* latina: *fuí*, *benjuí*; si lo hace en otra y forma diptongo en la última sílaba, la *y* será griega: *estoy*, *convoy*; el cual y no el otro sistema está conforme con la regla de la formación de los plurales, pues nadie escribirá *leies*, *convoyes*, y sí *leyes*, *convoyes* (Zorrilla de San Martín, 1956a, p. 32).

Zorrilla admitía que detrás de este criterio estaba el interés en simplificar la ortografía, pero no compartía esta preocupación, porque estimaba, evidenciando una actitud lingüística conservadora, que la guía normativa estaba formada por los autores literarios clásicos y la RAE:

¿Qué fin, pues, se persigue al pretender descartar del idioma el uso de la *y* griega como vocal? Para hacer en este caso una innovación, y una innovación que viene a oponerse al uso de todos nuestros clásicos, sería necesario: o que fuese muy irracional el sistema adoptado, lo que en el caso presente no

concorre, o que la innovación reportase unas ventajas que no concibo, pues la única, inadmisibles en mi pobre opinión, es la simplificación.

La *y* conjunción deberá ser griega, dice la Academia y con ella nuestros clásicos y todos, o casi todos, los que hablan y escriben en castellano, no digamos, rebeldes a tan poderosa autoridad, que debe ser *i* latina, por tan fútiles razones (Zorrilla de San Martín, 1956a, p. 32).

Zorrilla reconocía que el criterio de simplificación venía siendo defendido por autores como Nebrija y que en su época era defendido por figuras de la talla de Bello —y seguramente sabía que la propuesta ortográfica de esta última figura era el origen de la *ortografía chilena* usada en el país en que estaba publicando los artículos que aquí discutimos—, por eso, aunque manifestaba su desacuerdo con el filólogo, no dejaba de reconocer su autoridad (sobre la que colocaba, sin embargo, a la RAE) a la vez que mantenía una actitud cauta respecto a su veredicto sobre la pertinencia de la propuesta chilena. Decía:

Se trabaja y se ha trabajado para introducir a todo trance el uso de la *i* latina como conjunción; ya por los siglos xv y xvi se dejó sentir esa tendencia, contándose entre los innovadores a Lebrija y Abril; entre los que la defendieron en el siglo pasado figura el sabio Mayans, y entre nosotros encuentra en su defensa eminentes literatos, entre los que descuella don Andrés Bello, verdadera prez y gloria de la América, y de Chile, su patria adoptiva; respecto sus opiniones a fuer de reconecedor y admirador del mérito y la ciencia; pero sus mismos esfuerzos, por la mayor parte de los escritores rechazados prestan a mi asertos uno de sus más eficaces apoyos. Las ventajas que se atribuye al novel sistema, no sobrepujan ni en fuerza, ni mucho menos en autoridad, a la doctrina de la Academia, ni al común y uniforme proceder de los más distinguidos escritores, antiguos, modernos y contemporáneos.

Lejos de mí el pretender la abolición de esa usanza en los países en que el uso general la ha sancionado, como quiera que no son superiores las ventajas que de esto se reportan a la sanción universal; pero los que aún conservan incólume el depósito de la ortografía de nuestros padres, antes de registrar con el escalpelo literario y metafísico más minucioso las aparentes contradicciones de nuestro legítimo sistema, en vez de tender a las innovaciones inútiles o insignificantes, tengan a mucho escribir como lo hicieron Calderón, Lope de Vega, Cervantes, Fr. Luis de León, Santa Teresa de Jesús, y como lo hicieron, lo hacen y probablemente lo harán todas las glorias de nuestra literatura (Zorrilla de San Martín, 1956a, pp. 32-33).

En resumen, Zorrilla manifestaba su desacuerdo con la ortografía chilena (representada en el debate que mantuvo con Smith por la sustitución de la *y* con valor de conjunción por la *i*), y aunque admitía no seguirla, reconocía su vigencia en aquella comunidad. La *reforma chilena* estaba avalada en Chile tanto por su uso como por las autoridades literarias del país, por eso no cabía más que reconocer su existencia:

Juzguen, pues, nuestros ilustrados lectores; no hemos estado por la restauración de la *y* conjunción y vocal, ni tampoco contemporizamos, como nos lo atribuye el señor Smith, sin conceptuar por eso tan ilógico nuestro proceder, como lo considera dicho señor. No contemporizamos, porque estamos muy lejos de adoptar en nuestra ortografía privada el uso de *i*; pero reputamos como pretensión ridícula el querer introducir una reforma en el ilustrado público de Santiago, cuya sola usanza nos basta para crearla con suficiente autorización, tanto más, cuanto que es sostenida por ilustrados escritores chilenos, que aunque no conformes con nuestro modo de pensar en este asunto reconocemos y acatamos (Zorrilla de San Martín, 1956b, p. 50).

Más allá de esta posición, resulta de particular relevancia político-lingüística el hecho mismo de que Zorrilla de San Martín eligiera comentar el *Prontuario* —precisamente en Chile además—, no solo por los importantes debates ideológico-lingüísticos (Blommaert, 1999) que desató en su momento entre las autoridades académicas, la Corona española y la asociación de docentes de Madrid,<sup>13</sup> lo que ubica a Zorrilla en una posición de abierto acuerdo con la corona y con la RAE, sino porque el año en que se oficializó la ortografía académica (1844) se oficializó asimismo en Chile una norma ortográfica distinta, cuyo proceso también implicó importantes conflictos ideológicos en este país.

Como se desprende del análisis, para la representación de la *nación hispánica* Zorrilla de San Martín apeló al *borramiento* (Irvine y Gal, 2000) tanto de las diferencias lingüísticas entre las variedades peninsulares del español y las americanas como de la presencia de otras lenguas, además del español, en los diferentes países que la integraban. Aunque esto último pudo obviar discutirlo gracias al eje exclusivamente hispánico de su argumentación, no pudo evitar apelar a las razones de *conveniencia* y de *naturaleza* de la unidad del español. Esto implicaba manejar la tensión entre unidad y diversidad de la lengua española, en particular argumentar en contra de las posiciones que temían la fragmentación dialectal del español a la vez que habilitar mecanismos de actualización de la lengua (en su caso, aceptando la incorporación de americanismos léxicos), en el marco de su aspiración de que el español fuera

---

13 Cfr. Villa (2010) para un estudio de los debates suscitados y sus consecuencias.

homogéneo. El acatamiento a la ortografía académica y la propia defensa de la RAE como autoridad y guía en materia lingüística respondían asimismo a su preocupación por la conservación de la homogeneidad lingüística a partir del modelo peninsular. En todo caso, resulta claro que la lengua castellana se constituyó en representación icónica de la *nación hispánica*.

## PALABRAS FINALES

---

Como hemos visto a lo largo del libro, los intelectuales estudiados y sus representaciones sobre el lenguaje desempeñaron un papel destacado en la construcción de la identidad nacional, condicionados por su lugar en el campo intelectual uruguayo.

José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín formaron parte de la clase dirigente uruguaya del último cuarto del siglo XIX, lo que los colocó en una posición privilegiada respecto a las posibilidades de pensar el país y generar discursos que tuvieran impacto en la opinión pública, porque además, por sus trayectorias personales, se constituyeron en figuras consagradas del campo intelectual de la época con un capital simbólico particularmente destacable. Se trata en ambos casos de intelectuales *rentistas* (Pareto en Burke, 2002).

Sin embargo, fueron representantes de *intereses seccionales* distintos (Giddens, 2014), de ahí las diferencias en cuanto a sus posicionamientos culturales, políticos, filosóficos y lingüísticos. Sus discursos públicos dan cuenta precisamente de la lucha por la hegemonía de proyectos nacionales diferentes. Varela, ya sea desde su postura racionalista inicial o desde su posterior positivismo, defendía los principios de la razón y de la ciencia como criterios orientadores de la conducta. Bajo la influencia del liberalismo defendía el republicanismo y el secularismo, de ahí su actitud crítica y de distanciamiento respecto de España (y su acercamiento a Francia y Estados Unidos) en términos políticos y culturales. Zorrilla de San Martín, por su parte, defendía el catolicismo y la hegemonía de la Iglesia católica como institución política orientadora de la conducta. Su referente cultural y lingüístico era España, de ahí su marcado hispanismo. En este sentido, Zorrilla de San Martín fue un intelectual conservador, aplicado a la legitimación del orden político y cultural tradicional, mientras que Varela fue un intelectual progresista, interesado en la imposición del orden moderno propio de la época. En este sentido, ambos podrían caracterizarse como *intelectuales orgánicos* (Gramsci, 1967) de las respectivas posiciones. Más allá de lo anterior y en términos generales, ambos fueron consecuentes con el poder político de turno.

Varela y Zorrilla de San Martín se diferenciaron también en sus funciones intelectuales, uno como *competente* (técnico) y el otro como *publicista* (Altamirano, 2008), papeles que, sin embargo, fueron complementarios para el objetivo de construir el Estado nacional uruguayo. En tanto planificador de la educación escolar estatal, Varela asumió el papel de analizar y gestionar la realidad educativa nacional para impulsar la educación pública como instrumento al servicio de la formación del ciudadano en torno a valores nacionales y republicanos. Como literato, Zorrilla desempeñó la

función de construir discursos de legitimación del Estado nacional uruguayo, narrativas sobre la patria y la identidad nacional. Al hacerlo cada uno articuló en sus propuestas la visión del mundo de su grupo seccional específico, construyendo, expresando y legitimando determinadas representaciones. Sus diferentes proyectos nacionales están relacionados con esta especialización de labores intelectuales y guardan relación asimismo con sus posiciones sobre la lengua.

Tanto Varela como Zorrilla de San Martín le adjudicaron a la lengua española un lugar destacado como referente de la identidad nacional. Ambos la representaron como cristalización del *espíritu* de la nación y los dos defendieron la idea de homogeneidad lingüística, pero asociaron estas representaciones sobre la lengua con diferentes preocupaciones.

Varela defendía el castellano como referente y expresión de la identidad nacional uruguaya en oposición al portugués (sobre todo) y a las lenguas migratorias. Su principal preocupación era la delimitación de las fronteras políticas, culturales y lingüísticas del país mediante la generalización de la educación pública y la enseñanza en español y del español, no solo en las escuelas públicas, sino también en las privadas, como instrumento de civilización a la vez que de nacionalización de la población. Su preocupación por la homogeneidad lingüística estaba vinculada con su representación de la lengua como expresión del espíritu de la nación, de sus ideas y sentimientos: debía defenderse la homogeneidad lingüística de Uruguay, esto es, que se hablara solo español, porque era la forma de defender la existencia de una única nación en el territorio uruguayo. En este marco, el portugués, especialmente, y también las lenguas migratorias fueron representadas como peligros, como elementos disolventes de la nacionalidad uruguaya. En Varela no hay alusiones a las lenguas indígenas, lo que no llama la atención, ya que no eran una realidad a gestionar en la época.

Zorrilla de San Martín defendía el castellano como referente de la identidad nacional uruguaya en tanto elemento vinculante con España. Su principal preocupación fue difundir la representación de la lengua española como expresión de la identidad hispana. El castellano era, junto con la religión católica, el elemento fundamental que agrupaba a todos los países hispanohablantes en una única entidad supraestatal con centro en España. En este marco también argumentó la creación del Estado uruguayo en oposición a Brasil y a Argentina. La homogeneidad lingüística no fue pensada por Zorrilla para defender la uniformidad lingüística de Uruguay como en Varela, porque Zorrilla eludió la discusión sobre la existencia de otras lenguas en nuestro país más allá del español, sino para justificar la imposición del castellano sobre las lenguas indígenas durante la conquista de América. Las lenguas indígenas, representadas en términos negativos, como símbolo de la inferioridad de las culturas indígenas sobre las occidentales, tienen un lugar en las reflexiones de Zorrilla de San Martín porque en sus discursos se ocupó

de construir un relato de los orígenes de la nación uruguaya a la vez que de justificar la imposición cultural y lingüística de España sobre la diversidad lingüística y cultural existente en América.

En cuanto a la caracterización lingüística de la lengua nacional, en sus reflexiones sobre cuestiones normativas también en ambos autores aparece la discusión sobre la uniformidad del español, a partir del reconocimiento de su diversidad. De todos modos, por sus propias funciones, ambos se preocuparon más por defender el estatus del español como lengua nacional que por cuestiones relativas a su corpus. También, por su propio trabajo con la lengua y por su vínculo con la RAE, hay más reflexiones —y con propuestas específicas— sobre aspectos normativos en Zorrilla que en Varela. Zorrilla de San Martín se posicionó además claramente como un *guardián público* de la lengua (Milroy y Milroy, 1985), no así Varela.

Las reflexiones de Varela sobre el modelo de ejemplaridad lingüística, aunque escasas, son contundentes, y lo ubican con claridad dentro del americanismo lingüístico: el reconocimiento de las diferencias entre el español americano y el español peninsular lo llevaron incluso a traducir obras en «Sud-Americano», aunque sin mencionar cuáles serían los rasgos lingüísticos específicos de esta variedad. Varela sostuvo una posición de abierto desacuerdo con el casticismo de la RAE y señaló la conveniencia de adoptar una ortografía propia americana, diferente de la española.

En cuanto a Zorrilla de San Martín, su preocupación por mantener la unidad de la comunidad hispana en torno al español lo llevó necesariamente a defender la unidad de esta lengua. Sus reflexiones al respecto giran en torno a cómo sostener la uniformidad del español y la nación hispánica a la vez que las particularidades lingüísticas y la independencia política de los diferentes países hispanohablantes, y lo ubican dentro del hispanismo lingüístico. Para resolver la tensión propuso admitir solo americanismos, esto es, vocabulario que diera cuenta de *nuevas realidades* hispanoamericanas (pero no modificaciones en la gramática del español, responsable de su unidad), situación que los literatos y científicos del lenguaje, bajo la dirección de la RAE, se encargarían de gestionar. Dando cuenta de una actitud lingüística purista y conservadora, rechazó las innovaciones provenientes del contacto con otras lenguas, en particular del francés, tanto a nivel léxico como sintáctico. En relación con las discusiones ortográficas de la época, a diferencia de Varela, defendió la propuesta académica, evidenciando así también su acatamiento a la autoridad de la RAE.

En Varela, la lengua castellana se vincula al territorio del Estado uruguayo, se opone a otras lenguas existentes en ese espacio, y se asocia a ciertas formas lingüísticas *sudamericanas* (no explicitadas), para diferenciarla de España, aunque no del resto de los países hispanohablantes.

En Zorrilla de San Martín, el castellano se vincula al territorio del Estado uruguayo, pero también al hispanoamericano y al español; se representa como

lengua superior a las indígenas y como lengua de la religión católica, y se la asocia con las *mejores* formas lingüísticas (las castizas), para conservar la unidad lingüística entre los países hispanohablantes.

En la disputa por el control de los espacios sociales y el trazado del mapa cultural y político-lingüístico del país es evidente que la posición de Varela fue la que se impuso. La política lingüística que lideró y las representaciones que la justificaron, así como las que formuló e hizo circular, no solo cambiaron el mapa sociolingüístico del país, sino que instalaron en el *imaginario comunitario* (Boyer, 2003) la representación del español como la única *lengua legítima* (Bourdieu, 2001) del país, expresión de la identidad nacional, que debía además ser eventualmente defendida de la invasión de otras lenguas. Por el contrario, la representación de Uruguay como *nación subtropical atlántica* de Zorrilla de San Martín, fundamentada en una concepción religiosa de los acontecimientos, no caló en el Uruguay de la época y tampoco trascendió en el tiempo. Por las propias características y funciones de sus protagonistas, los discursos y las medidas de Varela tuvieron un impacto político-lingüístico mucho mayor que el que podrían haber tenido los discursos de Zorrilla.

En cuanto a la inserción de Uruguay en el contexto internacional, se impuso la posición de Zorrilla de San Martín. La representación de Uruguay como parte de la nación hispánica y de España como *madre patria* integra el imaginario comunitario nacional, coincide con la política lingüística exterior llevada adelante por España y la RAE desde finales del siglo XIX y sigue vigente con la representación del español como lengua panhispánica. El discurso americanista de Varela ocupa un lugar marginal y contestatario. Congruentemente con esta situación, en relación con la norma del español, la posición de Zorrilla perduró en el largo plazo, como puede observarse en el actual lema de la RAE «Unidad en la diversidad».

Todo discurso responde a su contexto de producción, es histórico y, por lo mismo, heredero de discursos anteriores, que retoman y reformulan las representaciones y posiciones sobre el mundo que aparecen en ellos. Para tener entonces una cabal comprensión de los discursos actuales sobre la lengua, y de las representaciones lingüísticas que ellos construyen, legitiman y difunden, es necesario ir hacia atrás en el tiempo y rastrear los orígenes de estas líneas argumentales. En este sentido, espero que estas páginas sean también un aporte al conocimiento de nuestro presente a partir de un mejor conocimiento de nuestro pasado.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- ACHUGAR, H. (1985). *Poesía y sociedad (Uruguay, 1880-1911)*. Montevideo: Arca.
- ACOSTA, Y. (2009). José Pedro Varela: los escritos de *La Revista Literaria* en la perspectiva de la función utópica del discurso. *Revista Encuentros Uruguayos*, 11(2), 83-91.
- ALFÓN, F. (2011). *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, La Plata). Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.738/te.738.pdf>
- ALTAMIRANO, C. (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2008). Introducción general. En C. ALTAMIRANO (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina* (Vol. 1, pp. 9-28). Madrid: Katz.
- (2013). Intelectuales: nacimiento y peripecia de un nombre. *Nueva Sociedad*, (245), 38-53.
- ALTHUSSER, L. (1968). *La revolución teórica de Marx*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- ÁLVAREZ FERRETTJANS, D. (2008). *Historia de la prensa en el Uruguay*. Montevideo: Búsqueda-Fin de Siglo.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ARAÚJO, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- ARDAO, A. (1962). *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República.
- ASENCIO, P. (2004). Una frontera sociolingüística en el Uruguay del siglo XIX: lengua española e identidad nacional. *Spanish in Context*, 1(2), 215-240.
- BARRÁN, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (2011). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco, 1839-1875*. Historia Uruguay, (6). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRIOS, G. (1996). Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En A. MENINE TRINDADE y L. BEHARES (Orgs.), *Fronteiras, educação, integração* (pp. 83-110). Santa María: Pallotti.
- (2009). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Universidad de la República.
- (2011). La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En S. SENZ y M. ALBERTE (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (Vol. 1, pp. 591-619). Barcelona: Melusina.
- (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En J. del VALLE (Ed.), *A political history of spanish. The making of a language* (pp. 197-211). Nueva York: Cambridge University Press.
- (2015). Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza. *Estudios de Lingüística del Español*, 36, 527-557.

- BARRIOS, G., BEHARES, L., ELIZAINCÍN, A., GABBIANI, B., y MAZZOLINI, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29(13), 177-190.
- BARTH, F. (Comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- BASTARDAS, A. (1996). *Ecología de les llengües. Medi, contactes y dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- BEHARES, L. E. (1984). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. (2003). Uruguay/Brasil: contribuição ao estudo da heterogeneidade linguístico-cultural da fronteira sul. *Diálogos Possíveis*, 2(1), 29-46.
- (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. BROVETTO, N. BRIAN y J. GEYMONAT (Comps.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99-171). Montevideo: ANEP.
- (2012). Breves noticias sobre el portugués de Uruguay. En R. B. VICENTE, M. C. L. HERNÁNDEZ, C. P. DEFENDI, A. L. RAUBER, E. SARTIN y E. C. S. SANTOS (Orgs.), *Cognição, gramaticalização e cultura: un diálogo sem fronteiras* (pp. 161-196). San Pablo: Universidad de San Pablo.
- BEHARES, L., y BROVETTO, C. (2009). Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay. En *Actas del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 95-102). Santa María: UFSM-AUGM.
- BELLO, A. (1918). *Gramática de la lengua castellana*. París: R. Roger y F. Chernoviz.
- BENTANCUR, A. (1997). Políticas migratorias en España y Uruguay. En C. ZUBILLAGA (Ed.), *Españoles en el Uruguay. Características demográficas, sociales y económicas de la inmigración masiva* (pp. 9-52). Montevideo: Universidad de la República.
- BERNABÉU, S. (1987). *1892: el IV Centenario del Descubrimiento de América en España: coyuntura y conmemoraciones*. Madrid: CSIC.
- BERRA, F. A. (2012). Noticia de José Pedro Varela y de su participación en la reforma escolar del Uruguay. En A. L. PALOMEQUE (Comp.), *José Pedro Varela y su tiempo. Selección de escritos de José Pedro Varela y documentos de época* (Tomo 1, pp. 237-266). Montevideo: ANEP.
- BERTOLOTTI, V., y COLL, M. (2012). Reflexiones sobre la lengua en América. En A. ZAMORANO (Coord. y Ed.), *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX: marcos, panoramas y nuevas aportaciones* (pp. 443-466). München: Lincom.
- BLANCO, M. (1991). *Lenguaje e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina. 1880-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- BLOMMAERT, J. (1999). The debate is open. En J. Blommaert (Ed.), *Language ideological debates* (pp. 1-38). Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- BLOMMAERT, J., y VERSCHUEREN, J. (1998). The role of language in european nationalist ideologies. En B. SCHIEFFELIN, K. WOOLARD y P. KROSKRITY (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 189-210). Nueva York-Oxford: Oxford University Press.
- BOIX, E., y VILA, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BORDOLI, D. (1961). *Vida de Juan Zorrilla de San Martín*. Montevideo: Concejo Departamental de Montevideo.
- BOURDIEU, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- BOYER, H. (1991). *Langues en conflit*. París: L'Harmattan.
- (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. París: L'Harmattan.

- BOYER, D., y LOMNITZ, C. (2005). Intellectuals and nationalism: anthropological engagements. *Annual Review of Anthropology*, 34, 105-120.
- BRALICH, J. (1987). *Breve historia de la educación en el Uruguay*. Montevideo: Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos.
- (1989). *José Pedro Varela. Sociedad burguesa y reforma educacional*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.
- BURKE, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- CABALLERO, M. (1985). Juan Zorrilla de San Martín en la encrucijada del IV Centenario del Descubrimiento de América. En *Andalucía y América en el siglo XIX. Actas de las V Jornadas de Andalucía y América* (pp. 104-125). Sevilla: Universidad Hispanoamericana Santa María de La Rábida-CSIC.
- CAETANO, G. (1991). Notas para una revisión histórica sobre la «cuestión nacional» en el Uruguay. En H. ACHUGAR (Ed.), *Cultura(s) y nación en el Uruguay de fin de siglo* (pp. 17-45). Montevideo: FESUR-Ediciones Trilce.
- CAETANO, G. (1992). Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del centenario. En H. ACHUGAR y G. CAETANO (Comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* (pp. 75-96). Montevideo: Ediciones Trilce.
- CAETANO, G., y GARCÉ, A. (2004). Ideas, política y nación en el Uruguay del siglo XX. En Ó. Terán (Coord.), *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano* (pp. 309-320). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CAETANO, G., y RILLA, J. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur*. Montevideo: CLAEH-Fin de Siglo.
- CALVET, L.-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- CASSIRER, E. (1968). *El mito del Estado*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTIÑEIRA, Á. (2005). Naciones imaginadas. Identidad personal, identidad nacional y lugares de memoria. En J. R. RESINA y U. WINTER (Eds.), *Casa encantada. Lugares de memoria en la España constitucional (1978-2004)* (pp. 41-77). Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- CAVIGLIA, S., BERTOLOTTI, V., y COLL, M. (2008). La frontera Uruguay-Brasil: análisis lingüístico de un corpus del siglo XIX. *Spanish in Context*, 5(1), 20-39.
- CHARLE, Ch. (2015). *Birth of the intellectuals. 1880-1900*. Cambridge: Polity Press.
- CHOPPIN, A. (2004). La rencontre du numérique et du manuel. En *Séminaire Numérique et Manuels Scolaires et Universitaires*. Recuperado de <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>
- CLAVERÍA, G. (2003). La Real Academia Española a finales del siglo XIX: el «Diccionario de la lengua castellana» de 1899 (13.<sup>a</sup> ed.). *Boletín de la Real Academia Española*, 83(288), 255-336.
- CLYNE, M. (Ed.) (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Nueva York-Berlín: Mouton de Gruyter.
- COCKS, J. (2002). *Passion and paradox. Intellectuals confront the national question*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- COLL, M. (2009). Bilingüismo sem diglosia: O português e o espanhol no norte do Uruguai no século XIX. En A. M. CARVALHO (Org.), *Português em contato* (pp. 237-256). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- (2013). Representation of charrúa speech in 19th century uruguayan literature. En L. CALLAHAN (Org.), *Spanish and portuguese across time, place, and borders. Studies in honour of Milton M. Azevedo* (pp. 110-131). Palgrave Macmillan: Nueva York.
- CORNEJO POLAR, A. (1995). La literatura hispanoamericana del siglo XIX: continuidad y ruptura (hipótesis a partir del caso andino). En B. GONZÁLEZ STEPHAN, J. LASARTE, G. MONTALDO y M. J. DAROQUI (Comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina* (pp. 11-24). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

- DE TORRES, M. I. (1995). Los otros/los mismos. Periferia y construcción de identidades nacionales en el Río de la Plata. En B. GONZÁLEZ STEPHAN, J. LASARTE, G. MONTALDO y M. J. DAROQUI (Comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina* (pp. 243-260). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- (2008). *La guerra de las palabras: escritura y política en el Río de la Plata*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- DEL VALLE, J. (2004). Lingüística histórica e historia cultural: notas sobre la polémica entre Rufino José Cuervo y Juan Valera. En J. DEL VALLE y L. GABRIEL-STHEEMAN (Eds.), *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua* (pp. 93-108). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- DEL VALLE, J. (2011). Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos. En S. SENZ y M. ALBERTE (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (Vol. I, pp. 551-590). Barcelona: Melusina.
- DEL VALLE, J., y GABRIEL-STHEEMAN, L. (2004). Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica. En J. DEL VALLE y L. GABRIEL-STHEEMAN (Eds.), *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua* (pp. 15-33). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- DI TULLIO, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- EDWARDS, J. (1985). *Language, society and identity*. Oxford: Blackwell.
- ELIZAINCÍN, A. (1979). Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño. *Cuadernos del Sur*, 12, 119-140.
- ELIZAINCÍN, A. (1992). *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- ELIZAINCÍN, A., BEHARES, L., y BARRIOS, G. (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- ENNIS, J. A. (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt: Peter Lang.
- (2012). Miguel Antonio Caro, la lengua y la ley. *Rasal*, (1), 27-39.
- ESCODERO, A. M. (1956). *Zorrilla de San Martín y Chile*. Santiago de Chile: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile.
- FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- FILGUEIRA, F., GARCÉ, A., RAMOS, C., y YAFFÉ, J. (2003). Los dos ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX. En B. Nahum (Dir.), *El Uruguay del siglo XX* (Vol. II, pp. 173-205). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental-Instituto de Ciencia Política.
- FISHMAN, J. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.
- FONTANELLA DE WEINBERG, B. (1992). *El español de América*. Madrid: Mapfre.
- GALLARDO, A. (1978). Hacia una teoría del idioma estándar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (16), 85-119.
- GARVIN, P., y MATHIOT, M. (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En P. GARVIN e Y. LASTRA (Comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 303-313). Ciudad de México: UNAM.
- GELLNER, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- GEYMONAT, R. (2013). Parte II. Terceros en discordia. Protestantismo y secularización. En G. CAETANO (Dir.), *El «Uruguay laico». Matrices y revisiones* (pp. 89-158). Montevideo: Taurus.
- GIDDENS, A. (2014). *Problemas centrales en teoría social. Acción, estructura y contradicción en el análisis social*. Buenos Aires: Prometeo.

- Gómez FORNER, J. J. (2016). *El pensamiento filosófico y político de Jacobo Benigno Bossuet* (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- GONZÁLEZ STEPHAN, B. (1995). Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. En B. GONZÁLEZ STEPHAN, J. LASARTE, G. MONTALDO y M. J. DAROQUI (Comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina* (pp. 431-456). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- GONZÁLEZ STEPHAN, B., LASARTE, J., MONTALDO, G., y DAROQUI, M. J. (Comps.) (1995). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- GORELIK, A. (2006). Intelectuales y ciudad en América Latina. *Prismas*, (10), 163-172.
- GOULDNER, A. (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza.
- GRAMSCI, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Ciudad de México: Grijalbo.
- GREISING, C. (2013). Parte III. Los pleitos por la educación. En G. CAETANO (Dir.), *El «Uruguay laico». Matrices y revisiones* (pp. 161-364). Montevideo: Taurus.
- GUITARTE, G. (1983). *Siete estudios sobre el español de América*. Ciudad de México: UNAM.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J., y PASCUAL RODRÍGUEZ, J. (1992). Prólogo. A propósito de las actas del Congreso Literario Hispano-Americano de 1892. En *Actas del Congreso Literario Hispano-Americano (Madrid, 1892)*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/congreso\\_literario/](https://cvc.cervantes.es/lengua/congreso_literario/)
- GUTIÉRREZ, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Ciudad de México: UNAM.
- HABERMAS, J. (1989). The public sphere. En S. SEIDMAN (Ed.), *Jürgen Habermas on society and politics. A reader* (pp. 231-236). Boston: Beacon Press.
- (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HALPERIN DONGHI, T. (2013). *Letrados y pensadores. El perfilamiento del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*. Buenos Aires: Emecé.
- HAUGEN, E. (2001) Dialeto, língua, nação. En M. BAGNO (Org.), *Linguística da norma* (pp. 97-114). San Pablo: Loyola.
- HERRERO y ESPINOSA, M. (1939). José Pedro Varela. Rasgos biográficos. *Enciclopedia de Educación (época II)*, 1(2), 3-196.
- HOBBSAWM, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- (2002). Introducción: la invención de la tradición. En E. Hobsbawm y T. Ranger (Eds.), *La invención de la tradición* (pp. 7-22). Barcelona: Crítica.
- IBÁÑEZ, R. (Comp.) (1956). *Originales y documentos de Juan Zorrilla de San Martín*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Instituto Nacional de Investigaciones y Archivos Literarios.
- IRVINE, J. T., y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. KROSKRITY (Ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics and identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- JERNUDD, B., y SHAPIRO, M. (Eds.) (1989). *The politics of language purism*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- JODELET, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. MOSCOVICI (Ed.), *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- JULIÁ, S. (2002). Intelectuales y prensa en el siglo x. En C. ALMUIÑA y E. SOTILLOS (Coords.), *Del periódico a la sociedad de la información* (pp. 197-218). Madrid: Sociedad Estatal Nuevo Milenio.
- LAMAS, A. (1838). Introducción. *El Iniciador*, 1.
- LARA, L. F. (2011). El símbolo, el poder y la lengua. En S. SENZ y M. ALBERTE (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (Vol. I, pp. 315-341). Barcelona: Melusina.

- LAUXAR (1955). *Juan Zorrilla de San Martín*. Montevideo: La Casa del Estudiante.
- LE GOFF, J. (1984). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- MARTINIS, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 259-279). Montevideo: Psicolibros.
- MENA SEGARRA, E. (1970). *Frontera y límites*. Nuestra Tierra, (42). Montevideo: Nuestra Tierra.
- MENA SEGARRA, E., y PALOMEQUE, A. L. (2011). *Historia de la educación uruguaya* (Tomos I y II). Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- MÉNDEZ VIVES, E. (2007). *El Uruguay de la Modernización, 1876-1904*. Historia Uruguaya, (5). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- MENZE, C. (2003). Carácter nacional y lengua según Wilhelm von Humboldt. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 48(1), 33-49.
- MERCADÉ, F. (1981). Intelectuales y nacionalismo. *Reis*, (14), 21-45.
- MILROY, J., y MILROY, L. (1985). *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- MINC, A. (2012). *Una historia política de los intelectuales*. Barcelona: Duomo.
- MONTALDO, G. (1995). El cuerpo de la patria: espacio, naturaleza y cultura en Bello y Sarmiento. En B. GONZÁLEZ STEPHAN, J. LASARTE, G. MONTALDO y M. J. DAROQUI (Comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina* (pp. 103-124). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- MORAÑA, M. (1995). De la ciudad letrada al imaginario nacionalista: contribuciones de Ángel Rama a la invención de América. En B. GONZÁLEZ STEPHAN, J. LASARTE, G. MONTALDO y M. J. DAROQUI (Comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina* (pp. 41-52). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MOSCOVICI, S. (Ed.) (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- MYERS, J. (2008). Introducción al volumen I. Los intelectuales latinoamericanos desde la colonia hasta el inicio del siglo XX. En C. ALTAMIRANO (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina* (Vol. I, pp. 29-50). Madrid: Katz.
- NAHUM, B. (2017). *Manual de historia del Uruguay* (Tomo I). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., y BEIN, R. (1999). Introducción. Las representaciones del lenguaje. En E. NARVAJA DE ARNOUX y R. BEIN (Comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 9-15). Buenos Aires: Eudeba.
- NARVAJA DE ARNOUX, E., y DEL VALLE, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- NIÑO-MURCIA, M. (1997). Ideología lingüística hispanoamericana en el siglo XIX: Chile (1840-1880). *Hispanic Linguistics*, 9(1), 100-142.
- ORLANDI, E. (Org.) (2001). *História das idéias lingüísticas*. Cáceres: Unemat Editora.
- OROÑO, M. (2015). Las representaciones sociolingüísticas en José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín en el Uruguay de fines del siglo XIX: primera aproximación. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas de la AUGM*, 7(7), 27-50.
- (2016a). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.
- (2016b). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de Educación*, 9(1), 137-167.

- OROÑO, M. (2016c). La polémica sobre acentuación ortográfica entre Carlos Martínez Vigil y Fidelis del Solar. *Nueva Revista del Pacífico*, 64, 67-96.
- (2017). La cuestión del portugués en el Cuarto Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria (Uruguay, 1907). En F. ACEVEDO, K. NOSSAR y P. VIERA (Comps.), *Educación y democracia: desafíos para la transformación* (pp. 205-218). Montevideo: Tradinco.
- (2018). La conciencia política a través de la lengua: los comentarios de Carlos Martínez Vigil a neologismos y americanismos (1895) de Ricardo Palma. *Lingüística*, 34(2), 33-49.
- (2023). Panorama del campo pedagógico-gramatical uruguayo en el último cuarto del siglo XIX. *Lingüística*, 39(1), 123-143.
- PALOMEQUE, A. L. (2012). Prólogo. En A. L. Palomeque (Comp.), *José Pedro Varela y su tiempo. Selección de escritos de José Pedro Varela y documentos de época* (Tomo 1, pp. 13-72). Montevideo: ANEP.
- (2018). Prólogo. En *José Pedro Varela. Cartas desde el exilio (1875) y otros documentos de época* (pp. 11-54). Cuadernos de Historia de la Educación, (2). Montevideo: SUHE.
- PALTI, E. (2008). Tres etapas de la prensa política mexicana del siglo XIX: el *publicista* y los orígenes del intelectual moderno. En C. Altamirano (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina* (Vol. I, pp. 227-241). Madrid: Katz.
- PELEGRINO, A. (2003). *Caracterización demográfica del Uruguay*. Montevideo: FCS, Universidad de la República.
- Perales, A. (2000). *Las asociaciones literarias mexicanas*. Ciudad de México: UNAM.
- PÉREZ PETIT, V. (1918). *Rodó. Su vida - su obra*. Montevideo: Imprenta Latina.
- PÉREZ PINTOS, D. (1968). *Zorrilla de San Martín: vida y obra*. Capítulo Oriental, (7). Montevideo: CEAL.
- PIAZZA, E. (2011). En busca de la nación. Un recorrido por las capas del imaginario fundacional en el Tábarez. *Revista Encuentros Uruguayos*, IV(4).
- (2016). La nación en la épica de Zorrilla de San Martín. *Revista Encuentros Uruguayos*, IX(2), 59-81.
- PIVEL DEVOTO, J. (1942). *Historia de los partidos políticos en el Uruguay (años 1811-1865)*. Montevideo: Claudio García.
- 1963). Prólogo. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *La epopeya de Artigas* (Tomo 1, pp. VII- XXXVIII). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- RAMA, C. (1957). *José Pedro Varela. Sociólogo*. Montevideo: Medina.
- (1982). *Historia de las relaciones culturales entre España y la América Latina. Siglo XIX*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- RAMA, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- RAMÍREZ, M. (2001). Juan Zorrilla de San Martín. En *Nuevo diccionario de literatura uruguaya* (pp. 326-328). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- RAMOS, J. (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- REAL DE AZÚA, C. (1991). *Los orígenes de la nacionalidad uruguaya*. Montevideo: Arca.
- RENAN, E. (1987). ¿Qué es una nación? En E. RENAN, *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss* (pp. 55-86). Madrid: Alianza.
- RIVERO, A. (2015). *Palabras y personajes de origen africano en la narrativa de Eduardo Acevedo Díaz* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo).
- RIZZO, M. F. (2016). Los congresos de la lengua española: configuración de una matriz discursiva. *Anclajes*, 20(3), 59-75.

- ROCCA, P. (2000). Los destinos de la nación. El imaginario nacionalista en la escritura de Juan Zorrilla de San Martín, Eduardo Acevedo Díaz y su época. En H. ACHUGAR y M. MORAÑA (Eds.), *Uruguay: imaginarios culturales* (Vol. I, pp. 241-258). Montevideo: Ediciones Trilce.
- ROCCA, P. (2003). *Poesía y política en el siglo XIX (un problema de fronteras)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- RODRÍGUEZ VILLAMIL, S. (2008). *Las mentalidades dominantes en Montevideo (1850-1900)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ROJAS, D. (2015). *Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile hispanohablante de la segunda mitad del siglo XIX* (Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid, Valladolid).
- SÁBATO, H. (2008). Nuevos espacios de formación y actuación intelectual: prensa, asociaciones, esfera pública. En C. ALTAMIRANO (Dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina* (Vol. I, pp. 387-411). Madrid: Katz.
- SAID, E. (1994). *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- SANSÓN, T. (2011). La Iglesia y el proceso de secularización en el Uruguay moderno (1859-1919). *Hispania Sacra*, LXIII(127), 283-303.
- SAPIRO, G. (2011). Modelos de intervención política de los intelectuales. El caso francés. *Prismas*, (15), 129-156.
- SERRANO, C. (1991). Los 'intelectuales' en 1900: ¿ensayo general? En S. SALAÚN y C. SERRANO (Eds.), *1900 en España* (pp. 85-106). Madrid: Espasa Calpe.
- SHAPIRO, M. (1989). A political approach to language purism. En B. JERNUDD y M. SHAPIRO (Eds.), *The politics of language purism* (pp. 21-29). Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- SÜSELBECK, K. (2014). Las Academias Correspondientes de la Lengua en la Hispanoamérica del siglo XIX. En S. CARRERAS y K. CARRILLO ZEITER (Eds.), *Las ciencias en la formación de las naciones americanas* (pp. 271-294). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- SWIGGERS, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *RAHL*, I(1), 67-76.
- THOMAS, G. (1991). *Linguistic purism*. Londres-Nueva York: Longman.
- UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA (2013). *Repositorio Abierto. Fondo Histórico Digital de La Rábida. Unión Ibero-Americana*. Recuperado de <http://dspace.unia.es/handle/10334/2067>
- VÁZQUEZ, G. (2008). La lengua española, ¿herencia cultural o proyecto político-económico? Debates en el Congreso Literario Hispanoamericano de 1892. *Revista Signos*, 41(66), 81-106.
- VILLA, L. (2010). *Estandarización lingüística y construcción nacional: la norma española y la norma americana (1823-1857)* (Tesis de doctorado, City University of New York, Nueva York).
- WILLIMAN, J. C. (1979). *Santos. La consolidación del Estado*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- ZALAZAR, D. (1984). Las posiciones de Sarmiento frente al indio. *Revista Iberoamericana*, L(127), 411-427.
- ZANNIER, G. (1994). Visione panoramica della presenza italiana nella cultura uruguayana. En S. Álvarez (Comp.), *Presencia italiana en la cultura uruguayana* (pp. 13-28). Montevideo: Universidad de la República.
- ZIMMERMANN, K. (2008). Política lingüística e identidad: una visión constructivista. En U. MÜHLSCHEGEL, K. SÜSELBECK y P. MASSON (Eds.), *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 21-40). Madrid: Iberoamericana.
- ZUBILLAGA, C. (1997). Religiosidad e inmigración española en Uruguay. En C. ZUBILLAGA (Ed.), *Españoles en el Uruguay. Características demográficas, sociales y económicas de la inmigración masiva* (pp. 155-198). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.

- ZUBILLAGA, C. (1998). *La utopía cosmopolita. Tres perspectivas históricas de la inmigración masiva en Uruguay*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- ZUM FELDE, A. (1956). Prólogo. En J. Zorrilla de San Martín, *Tabaré* (pp. VII-XXIII). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1941). *Proceso intelectual del Uruguay. Y crítica de su literatura*. Montevideo: Claridad.

## Documentos consultados

- AA. VV. (1879). Anexo P. Conferencias de inspectores en el Durazno. En J. P. VARELA, *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela (Tomo II, pp. 847-895). Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- ARAÚJO, O. (1898). *Legislación escolar cronológica* (Tomo II). Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- ASTOR, V. (1879). Departamento de Tacuarembó. Informe correspondiente al año 1878. Presentado por el inspector departamental de Instrucción Primaria D. Valentín Astor. En J. P. VARELA, *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela (Tomo I, pp. 378-409). Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- BERRA, F. A. (1879). La reforma de la ortografía. *Enciclopedia de Educación*, III, 44-72.
- (1893). La enseñanza. Teoría de lo que debe ser. Lo que es la primaria en la República Oriental del Uruguay. *Boletín de Enseñanza Primaria*, VIII, 95-134.
- COMISIÓN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DEL DEPARTAMENTO DE RIVERA (1896). Nota a la Dirección General de Instrucción Pública. *Boletín de Enseñanza Primaria*, XV, 49-57.
- DE VEDIA, A. (1879). Departamento de Montevideo. Informe correspondiente al año 1878. Presentado por el inspector departamental de Primaria D. Agustín de Vedia. En J. P. VARELA, *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela (Tomo II, pp. 568-639). Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- DIRECCIÓN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1892). *Boletín de Enseñanza Primaria*, VII.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (DGIP) (1904). *Legislación escolar vigente. 1898-1903*. Montevideo: Dirección General de Instrucción Pública.
- (1907). *Anales de Instrucción Primaria*, IV.
- EL EVANGELISTA (2012). Señor Don José Pedro Varela. En A. L. PALOMEQUE (Comp.), *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época* (Tomo 6, p. 255). Montevideo: ANEP.
- EL MAESTRO (1879). Amigos y enemigos de la reforma. *El Maestro*, 148, 241-242.
- EL MAESTRO (1880). A la prensa. *El Maestro*, 209, 2.
- FASSAUER, G. (1879). Departamento de Salto. Informe correspondiente al año 1878. Presentado por el inspector departamental de Instrucción Primaria D. Germán Fassauer. En J. P. VARELA, *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela (Tomo I, pp. 126-182). Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- MONTERO, J. (1898). Nota a Latorre sobre la situación de la frontera. En O. ARAÚJO, *Legislación escolar cronológica. Tomos II-IV. De 1877 a 1897* (Tomo II, pp. 172-173). Montevideo: Dornaleche y Reyes.

- MORELLI, F. (1879). Departamento de Colonia. Informe correspondiente al año 1878. Presentado por el inspector departamental de Instrucción Primaria D. Francisco Morelli. En J. P. VARELA, *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela (Tomo I, pp. 256-287). Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- ROMERO, E. (1880). Informe expedido por el señor vocal don Emilio Romero en la solicitud de don Juan E. Viera, adjuntando una obra de gramática, de que es autor para ser adoptada como texto en las escuelas públicas. *El Maestro*, 198, 44-46.
- SARMIENTO, D. F. (1879). Ortografía americana. *Enciclopedia de Educación*, 11, 310-317.
- STAGNERO, P. (1896) Discurso pronunciado en el marco de los festejos en Artigas por el aniversario de la Jura de la Constitución. *Boletín de Enseñanza Primaria*, XV, 64-70.
- VARELA, J. (1888). *Memoria correspondiente al año 1887*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública. Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- VARELA, J. P. (1865a). La sanción del crimen. *La Revista Literaria*, 3, 48-49.
- (1865b). De la libertad religiosa. *La Revista Literaria*, 4, 61-63.
- (1865c). Los gauchos. *La Revista Literaria*, 13, 206-207.
- (1865d). Los jesuitas yankees. *La Revista Literaria*, 23, 370-372.
- (1865e). El americanismo y la España. *La Revista Literaria*, 31, 485-486.
- (1869). Discurso inaugural de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. *La Educación Popular*, 1, 3-12.
- (1871a, julio 1). La paz o la intervención. *La Paz*.
- (1871b, julio 11). La paz o la intervención. *La Paz*.
- (1871c, julio 11). La política brasilera. *La Paz*.
- (1872a). Discursos del Sr. J. P. Varela. En AA. VV., *El Banquete de la Juventud. Colección de los discursos pronunciados en el banquete que tuvo lugar en la noche del 13 de abril de 1872* (pp. 74-77). Montevideo: Imprenta a Vapor de La Paz.
- (1872b). Conclusión. En AA. VV., *El Banquete de la Juventud. Colección de los discursos pronunciados en el banquete que tuvo lugar en la noche del 13 de abril de 1872* (pp. 85-87). Montevideo: Imprenta a Vapor de La Paz.
- (1876). *De las conferencias de maestros y de la pedagogía*. Discurso pronunciado por el director de Instrucción Pública en Montevideo a 27 de agosto de 1876, al inaugurar las conferencias de Maestros Municipales, establecidas por la Comisión de Instrucción Pública. Montevideo: Imprenta de El Siglo.
- (1878a). *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 1 de marzo de 1876 hasta el 24 de agosto de 1877*. Presentada por el director de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo. Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- (1878b). Condiciones de esta publicación y prospecto de la obra. *Enciclopedia de Educación*, I, 3-8.
- (1878c). Prefacio. *Enciclopedia de Educación*, 1, 9-16.
- (1879a). *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el inspector nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela (Tomos I y II). Montevideo: Imprenta La Tribuna.
- (1879b). Presentación a «Ortografía americana» por D. Domingo Faustino Sarmiento. *Enciclopedia de Educación*, 11, 313.
- (1879c, enero 18). Del Sr. Inspector nacional de Instrucción Pública. *El Bien Público*.

- VARELA, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- (1939). Discurso de José Pedro Varela pronunciado en la Universidad el 18 de setiembre de 1868. *Enciclopedia de Educación*, III, 12-25.
- (1945). *Impresiones de viaje en Europa y América. Correspondencia literaria y crítica: 1867-1868*. Montevideo: Liceo.
- (1964). *La legislación escolar*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1876). *Estatutos del Club Católico Central de Montevideo. Inaugurado el 24 de junio de 1875*. Montevideo: El Mensajero.
- CLUB CATÓLICO (1881). *Bases, estatutos y reglamento del Club Católico Central de Montevideo*. Montevideo: Tipografía de El Bien Público.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (1885). *Carta a Juan Zorrilla de San Martín nombrándolo académico correspondiente*. 16 de octubre de 1885. Montevideo: Archivo Literario de la Biblioteca Nacional.
- RODRÍGUEZ, Z. (1878, diciembre 19). Una voz autorizada. *El Bien Público*.
- SOLÍS, P. (1887, octubre 7). La Unión Ibero-Americana. *El Bien Público*.
- UNIÓN CATÓLICA (1889). *Primer Congreso Católico Uruguayo*. Montevideo: Imprenta de El Telégrafo.
- ZORRILLA DE SAN MARTÍN, J. (1956a). Antiguallas. En A. ESCUDERO (Comp.), *Páginas olvidadas de Zorrilla de San Martín insertas en La Estrella de Chile* (pp. 30-33). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1956b). Última palabra. En A. ESCUDERO (Comp.), *Páginas olvidadas de Zorrilla de San Martín insertas en La Estrella de Chile* (pp. 47-50). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1879a, enero 15). Permanente. *El Bien Público*.
- (1879b, enero 23). El proceso del señor Inspector Nacional de Escuelas. *El Bien Público*.
- (1879c, febrero 15). Protesta. *El Bien Público*.
- (1883, octubre 4). Una influencia alarmante. *El Bien Público*.
- (1884a, enero 27). Rafael Calvo. *El Bien Público*.
- (1884b, julio 3). Los amores de Marta. *El Bien Público*.
- (1884c, noviembre 1). Nuestro aniversario. *El Bien Público*.
- (1885, setiembre 1). Siempre el gran pueblo. *El Bien Público*.
- (1888a, mayo 6). Lo que queda por hacer. *El Bien Público*.
- (1888b, octubre 26). Preocupaciones brasileras contra leyes orientales. *El Bien Público*.
- (1892a, julio 9). Discurso pronunciado en la Unión Ibero-Americana. *El Bien Público*.
- (1892b, setiembre 17). El cerebro y el corazón. *El Bien Público*.
- (1892c, noviembre 10). Discurso pronunciado en La Rábida. *El Bien Público*.
- (1899a, agosto 23). Concepto de literatura americana. *El Bien Público*.
- (1899b, setiembre 14). El asunto Dreyfus. *El Bien Público*.
- (1900a, abril 6). La madre patria. *El Bien Público*.
- (1900b, abril 19). 19 de abril. *El Bien Público*.
- (1900c, agosto 25). La Patria Oriental. *El Bien Público*.
- (1900d, octubre 12). El descubrimiento de América. *El Bien Público*.
- (1905). *Tabaré*. Ciudad de México-Buenos Aires/La Habana: Maucci Hermanos/José López Rodríguez.
- (1963). *La epopeya de Artigas* (Tomo 1). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1965a [1888]). A trabajar en paz. Discurso pronunciado en la velada literaria que tuvo lugar en el Club Católico de Montevideo. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo II, pp. 7-30). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

- ZORRILLA DE SAN MARTÍN, J. (1965b). Descubrimiento y conquista del Río de la Plata. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo I, pp. 3-40). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1965c). El mensaje de América. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo I, pp. 41-52). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1965d). La lengua castellana. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo I, pp. 79-103). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1965e). En la Real Academia Española. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo I, pp. 145-153). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1965f). Lavalleja. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo II, pp. 85-98). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1965g). León XIII y la América Latina. En J. ZORRILLA DE SAN MARTÍN, *Conferencias y discursos* (Tomo II, pp. 99-129). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- (1992). Congreso Pedagógico. En A. L. PALOMEQUE (Recop.), *Personalidades que han contribuido a la consolidación de la cultura y las estructuras educacionales* (pp. 45-56). Montevideo: Cámara de Representantes.

Este libro estudia las representaciones sociolingüísticas en José Pedro Varela y Juan Zorrilla de San Martín, intelectuales uruguayos destacados de la generación del 80, durante la construcción del Estado nacional en el último cuarto del siglo XIX.

El análisis de la lengua nacional en documentos públicos escritos por estas figuras observa los rasgos normativos que le atribuyeron, las lenguas y variedades a las que la opusieron, los referentes con los cuales la asociaron y los objetivos con los que la relacionaron.

Así, la publicación muestra que los escritos de Varela y de Zorrilla de San Martín son característicos de intereses, creencias y preocupaciones en pugna dentro de la clase dirigente de la época y evidencia las representaciones sociolingüísticas que circulaban en el período. También constata el papel destacado de los intelectuales en la construcción del Estado nacional uruguayo, ya sea desde su función de técnicos, como fue el caso de Varela, o de publicistas, como Zorrilla de San Martín.

