



Tesis presentada ante la Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como requisito para la obtención del título de Magister en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad

**Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli**

Maestranda: Lic. Mariela Oroño

Directora de tesis: Dra. Graciela Barrios

Montevideo

18 de setiembre de 2013

## **PÁGINA DE APROBACIÓN**

## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

### PARTE I. MARCO TEÓRICO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

#### CAPÍTULO 1. REPRESENTACIONES E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

##### 1.1. Representaciones sociales y sociolingüísticas

1.1.1. Las representaciones sociales

1.1.2. Las representaciones sociolingüísticas

##### 1.2. Ideologías e ideologías lingüísticas

1.2.1. Representaciones sociales e ideologías

1.2.2. Ideología y discurso

1.2.3. Las ideologías lingüísticas

#### CAPÍTULO 2. NACIONALISMO Y LENGUAJE

##### 2.1. Nación y nacionalismo

##### 2.2. La identidad nacional como un tipo de identidad social

##### 2.3. La lengua en la construcción de la identidad nacional

#### CAPÍTULO 3. NORMA LINGÜÍSTICA Y PRESCRIPCIÓN IDIOMÁTICA

##### 3.1. Lengua estándar, norma lingüística y estandarización

3.1.1. Lengua estándar y norma lingüística

3.1.2. La estandarización pluricéntrica

##### 3.2. Prescripción y purismo lingüísticos

3.2.1. La prescripción lingüística

3.2.2. El purismo lingüístico

#### CAPÍTULO 4. LOS TEXTOS ESCOLARES

#### CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

##### 5.1. Objetivos

##### 5.2. Diseño metodológico

5.2.1. Períodos históricos

5.2.2. Documentos relevados

5.2.3. Descripción de los libros de lectura

5.2.3.1. La serie graduada de libros de lectura de Vásquez Acevedo

5.2.3.2. La serie graduada de libros de lectura de Figueira

5.2.3.3. La serie de libros de lectura de Abadie-Zarrilli

### PARTE II. LAS REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS LIBROS DE LECTURA DE VÁSQUEZ ACEVEDO Y DE FIGUEIRA

#### CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO 2. LA REFORMA ESCOLAR VARELIANA

**2.1. Antecedentes de la reforma: el Instituto de Instrucción Pública y el Informe Palomeque**

**2.2. Albores de la reforma: la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y el Proyecto Vedia**

**2.3. La reforma escolar: el Decreto-ley de Educación Común y su puesta en práctica**

2.3.1. La lengua y los textos escolares en el proyecto vareliano y en el Decreto-ley de Educación Común

### **CAPÍTULO 3. LA LENGUA, LA NACIÓN Y EL CIUDADANO**

**3.1. La lengua en la construcción del estado nacional uruguayo**

3.1.1. El portugués y las “escuelas fronterizas”

**3.2. La lengua en la formación del ciudadano**

3.2.1. La enseñanza moral y patriótica

3.2.2. Urbanidad y buenos modales

3.2.3. Autocontrol y afectividad

3.2.4. El modelo femenino

3.2.5. Escritura y conocimiento

3.2.6. Lenguaje y pensamiento

### **CAPÍTULO 4. LA NORMA LINGÜÍSTICA EJEMPLAR**

**4.1. Las orientaciones pedagógicas y la corrección lingüística**

**4.2. La referencia a rasgos lingüísticos regionales**

4.2.1. El seseo

4.2.2. El yeísmo

4.2.3. El voseo

**4.3. La referencia a rasgos no estándares del español**

**4.4. La referencia a otras lenguas**

**4.5. Las lecturas seleccionadas**

## **PARTE III. LAS REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS LIBROS DE LECTURA DE ABADIE-ZARRILLI**

### **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

### **CAPÍTULO 2. EL SISTEMA ESCOLAR EN LOS AÑOS 30 Y 40 DEL SIGLO XX**

**2.1. La educación primaria en los años 30: la herencia de la reforma vareliana**

**2.2. Los nuevos aportes: la Escuela Nueva**

**2.3. La reforma escolar terrista: *La educación del pueblo* de Williman y su puesta en práctica**

2.3.1. La lengua y los textos escolares en el proyecto de Williman

### **CAPÍTULO 3. LA LENGUA, LA NACIÓN Y EL CIUDADANO**

**3.1. La lengua en la consolidación del estado nacional uruguayo**

3.1.1. El *Plan* de los libros de lectura de Abadie-Zarrilli: referentes autóctonos *versus* inmigrantes

### **3.2. La lengua en la formación del ciudadano**

3.2.1. La “*educación patriótica*” y la enseñanza moral

3.2.2. Urbanidad y buenos modales

3.2.3. Lenguaje, conocimiento y pensamiento

## **CAPÍTULO 4. LA NORMA LINGÜÍSTICA EJEMPLAR**

### **4.1. Las orientaciones pedagógicas y la corrección lingüística**

### **4.2. La referencia a rasgos lingüísticos regionales**

4.2.1. El seseo

4.2.2. El yeísmo

4.2.3. El voseo

### **4.3. La referencia a rasgos no estándares del español**

### **4.4. La referencia a otras lenguas**

### **4.5. Las lecturas seleccionadas**

## **CONSIDERACIONES FINALES**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS**

1. Referencias bibliográficas
2. Libros de lectura
3. Programas escolares y obras pedagógicas
4. Legislación y memorias escolares
5. Publicaciones periódicas pedagógicas

## **ANEXO**

## RESUMEN

En esta investigación se analizan las representaciones sociolingüísticas en las series de libros de lectura para la educación primaria de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli. Los libros de Vásquez Acevedo y de Figuera se publicaron en las décadas de los 80 y de los 90 del siglo XIX, y los de Abadie y Zarrilli en la década de los 40 del siglo XX, coincidiendo con un período de construcción del estado uruguayo en el primer caso, y de su consolidación y expansión en el segundo. También se estudia documentación educativa pertinente para la investigación. En el marco teórico se discuten los conceptos de representaciones e ideologías lingüísticas, diferentes aspectos vinculados con el nacionalismo y el purismo lingüístico, y los textos escolares como instrumentos ideológicos y normativos. El análisis de los datos se organizó en dos partes. En la primera se presentan los resultados obtenidos para los años 80 y 90 del siglo XIX, y en la segunda aquéllos correspondientes a los años 30 y 40 del siglo XX. En cada caso se presenta el contexto sociohistórico y educativo del período, el vínculo entre la lengua, la nación y el ciudadano, y finalmente la norma lingüística seleccionada. La investigación permitió observar que hay representaciones sociales y sociolingüísticas que se mantienen a lo largo de los dos períodos estudiados, mientras que otras se reformulan. También se pudo constatar que la escuela, a través de la enseñanza de la lengua, se encargó de difundir representaciones nacionalistas y puristas, y tuvo un lugar destacado en la construcción de la identidad nacional.

**PALABRAS CLAVE:** representaciones sociolingüísticas, educación primaria, libros de lectura, español, nacionalismo, purismo

## **ABSTRACT**

Vásquez Acevedo and Figueira's books were published during the 80's and 90's in the 19th century while Abadie and Zarrilli's belong to the 40's in the 20th century. The former period relates to the construction of the citizenship while the latter to its consolidation and expansion. The purpose of this research is to study the sociolinguistic representations in Vásquez Acevedo, Figueira and Abadie-Zarrilli's reading books, as well as the documents about education related to them.

In the theoretical framework, concepts such as linguistic representations and ideologies, nationalism and linguistic purism are discussed. Moreover, I deal with the role of the students' books as normative and ideological instruments.

Collected data is considered according to the periods stated establishing the socio-historical and educational contexts. I study the relationship between language, nation and citizenship, and the selected linguistic norm. Some representations are maintained throughout both periods while others have changed. School and language have played an important role in the construction of the national identity.

**KEY WORDS:** sociolinguistic representations, elementary school, reading books, Spanish, nationalism, purism

## **PRESENTACIÓN**

Las políticas lingüísticas que apuntan a la promoción de determinadas lenguas o variedades de lenguas como vehiculares de la educación y de los valores nacionales, sustentan y generan representaciones que se transmiten mediante distintos tipos de discursos. Un tipo particular de políticas lingüísticas, representaciones y discursos sobre las lenguas es aquél que se origina en el marco de los procesos de construcción de la nacionalidad. En el caso de Uruguay, este proceso implicó la elaboración de un modelo lingüístico y cultural forjado en torno a representaciones homogeneizadoras, que tuvieron al lenguaje como uno de sus protagonistas. En este proceso, el sistema educativo en general y los textos escolares para la enseñanza de la lengua en particular ocuparon un rol central.

En esta investigación estudio las representaciones sociolingüísticas en las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, de Figueira y de Abadie-Zarrilli. Los libros de Alfredo Vásquez Acevedo y de José Henríquez Figueira se publicaron en las décadas de los 80 y de los 90 del siglo XIX, coincidiendo con un período de construcción del estado uruguayo; los libros de Roberto Abadie y Humberto Zarrilli se publicaron en la década de los 40 del siglo XX, en una época ya de consolidación y expansión estatal.

El estudio se basa en el análisis de documentos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y otros directamente relacionados con la educación primaria: libros de lectura oficiales del sistema escolar, programas, obras pedagógicas, legislación educativa y publicaciones periódicas pedagógicas.

En el marco teórico discuto los conceptos de representaciones e ideologías lingüísticas, diferentes aspectos vinculados con el nacionalismo y el purismo lingüísticos, y los textos escolares como instrumentos ideológicos y normativos. El análisis de los datos se organizó en dos partes. En la primera



presento los resultados obtenidos para los años 80 y 90 del siglo XIX y en la segunda aquellos correspondientes a los años 30 y 40 del siglo XX. En cada caso presento el contexto sociohistórico y educativo del período, analizo el vínculo entre la lengua, la nación y el ciudadano, y finalmente las características de la norma lingüística ejemplar.

Quisiera expresar mi agradecimiento a quienes de uno u otro modo contribuyeron a la realización de la presente investigación. A Graciela Barrios, mi directora de tesis y responsable de la línea de investigación en que se enmarca este trabajo (“Políticas, representaciones y prácticas lingüísticas”), por su orientación constante y entusiasta. También por sus enseñanzas y su generosidad intelectual. A mi familia y amigos por el estímulo permanente, en especial a mis padres, Abel y Graciela, y a Liliana, mi eterna profesora adscriptora.

A los funcionarios de la Hemeroteca Pedagógica, la Biblioteca Pedagógica, la Biblioteca Nacional y la biblioteca de la Inspección Departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP) del departamento de Canelones, por su atención eficiente. A la profesora Ana Frega, Directora del Departamento de Historia Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) por permitirme consultar la biblioteca del Departamento, así como a los docentes y funcionarios que me recibieron. A Luis Neira, quien generosamente me prestó algunos de los libros de lectura que analizo.

A todos los colegas que me recomendaron lecturas y me hicieron sugerencias para elaborar este trabajo. A la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, por haberme otorgado la beca de apoyo económico a docentes universitarios para la realización de estudios de posgrado (entre noviembre de 2008 y de 2010), que me facilitó la realización del relevamiento documental.

Dedico el trabajo a Roberto, por su apoyo incondicional y su buen humor.

## PARTE I

### MARCO TEÓRICO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las representaciones sociolingüísticas forman parte de las representaciones sociales y están estrechamente vinculadas con los conceptos de ideologías y políticas lingüísticas; representaciones, ideologías y políticas lingüísticas participan a su vez en la conformación de identidades sociales en general, y nacionales en particular. Los textos escolares que abordo en esta investigación son un instrumento privilegiado del sistema educativo y de los grupos dirigentes para la difusión de representaciones sociales y sociolingüísticas, que contribuyen a la construcción de un *imaginario comunitario* (Boyer 2003).

El marco teórico de la investigación está organizado en cuatro capítulos. En el primero discuto los conceptos de representaciones e ideologías lingüísticas; en el segundo y tercero abordo diferentes aspectos vinculados con el nacionalismo y el purismo lingüístico, respectivamente; en el cuarto analizo los textos escolares como instrumentos ideológicos y normativos. Los objetivos y la metodología de la investigación se presentan en el capítulo 5.

## **CAPÍTULO 1**

### **REPRESENTACIONES E IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS**

En este capítulo presento los conceptos de representaciones e ideologías, con particular atención a sus correlatos lingüísticos. El modo como se manifiestan en los discursos públicos e institucionales está necesariamente condicionado por el contexto sociohistórico en que ocurren.

#### **1.1. Representaciones sociales y sociolingüísticas**

##### **1.1.1. Las representaciones sociales**

El concepto de representación (individual y colectiva) nació en el campo de la sociología (Durkheim 2000) y ha interesado desde mediados del siglo XX también a la psicología social (Moscovici 1969, en Jodelet 1993).

Durkheim (2000) define las *representaciones colectivas* como categorías abstractas producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad; a partir de ellas se construyen las *representaciones individuales*. El concepto de representación social que desarrolla la psicología social se diferencia de la noción de representación colectiva de Durkheim en lo referente a su producción y transmisión. Para este autor una representación es una forma de conciencia que la sociedad impone a los individuos, por lo que implica únicamente reproducción; desde la psicología social, en cambio, se entiende que las representaciones sociales permiten reconocer los procesos cognitivos y sociales de constitución del pensamiento social. Moscovici (1979: 17) las define como “*una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos*”. Gracias a ellas, “*los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios*”.

Para Farr (1993), las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje particulares. Están destinadas a descubrir la realidad y ordenarla; permiten *“hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos”* (op. cit.: 503). Jodelet (1993) señala que las representaciones sociales son un tipo de conocimiento práctico, socialmente elaborado y compartido. Práctico, porque permite la aprehensión de la compleja realidad y del funcionamiento social del individuo. Socialmente elaborado y compartido porque se trata de esquemas cognitivos<sup>1</sup> creados por la comunidad, a la vez que circulan por ella. Este *“saber de sentido común”* (op. cit.: 474) está contextualmente condicionado: se construye a partir de las experiencias individuales, y de las informaciones y modelos de pensamiento que los sujetos reciben por medio de la educación y la interacción con otros.

Doise (1985) destaca la relación directa que mantienen las representaciones con el sistema social; generan tomas de postura vinculadas a los distintos roles que desempeñan los sujetos, y mediante los cuales forman parte y dan cuenta del sistema social en que se insertan: *“las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones”* (op. cit.: 75).

Bourdieu (2001) señala que mediante las representaciones los grupos categorizan y construyen el mundo, y tratan de imponer esta visión a otros grupos. En este sentido, las concibe como

*“actos de percepción y de apreciación, de conocimiento y de reconocimiento, en que los agentes invierten sus intereses y presupuestos*

---

<sup>1</sup> Di Tullio (2003: 18) entiende que las *“representaciones constituyen el fundamento cognitivo sobre el que se asientan las actitudes”*, entendidas a su vez como *“tomas de posición (...) socialmente compartidas (...) en relación con un objeto socialmente valorizado”* (op. cit.: 37).

*(...) objetales en forma de cosas (emblemas, banderas, insignias, etc.) o actos, estrategias interesadas de manipulación simbólica cuyo objeto es determinar la idea que los demás pueden hacerse de esas propiedades y de sus portadores” (op. cit.: 87).*

Las representaciones sociales rigen el comportamiento social, y por lo tanto también el lingüístico. Tienen un rol estructurador y de regulación social. Emergen como resultado de las condiciones de producción y circulación en que son pensadas y constituidas.

Las representaciones sociales cumplen funciones de comprensión, valoración y comunicación (Sandoval 1997 en Araya 2002). La comprensión posibilita pensar el mundo y sus relaciones, mientras que la valoración permite calificar o enjuiciar hechos; se sitúan, por lo tanto, en el origen de la discriminación. A partir de la comunicación las personas crean y recrean las representaciones sociales, que posibilitan a su vez la cohesión grupal y salvaguardan la especificidad de los grupos, participando en la definición de la identidad (Jodelet 2003, Bourdieu 2001). Al instaurar clasificaciones que hacen visibles a los grupos para sí y para los demás, sitúan a los individuos y sus grupos de pertenencia en el contexto social (lo estructuran), permitiendo la construcción de identidades compatibles con el sistema de normas y valores, social e históricamente determinados.

Toda representación es de algo y de alguien. Por un lado, se define por un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, etc.) referido a un objeto (un trabajo, un acontecimiento económico o histórico, una figura social, etc.); por otro, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. Esto tiene dos implicancias. La primera es que, en la construcción de una representación, sujeto y objeto interactúan modificándose mutuamente (Moscovici 1969 en Jodelet 1993); al tiempo que las representaciones sociales ayudan a los individuos a orientarse en su universo social y material, estos mismos individuos constituyen los objetos de las

representaciones (Farr 1993). La segunda es que la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura; como señala Bourdieu (2001), las representaciones 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.

Las representaciones participan de la *violencia simbólica*, esa forma de dominación que, superando la oposición que comúnmente se traza entre las relaciones de sentido y las relaciones de fuerza, entre la comunicación y la dominación, se cumple solo a través de la comunicación, bajo la cual se disimula (Bourdieu 2001). Así, por ejemplo, la escuela republicana impuso la enseñanza de la lengua nacional porque por su intermedio se inculcaba “*el sistema común de categorías de percepción y de apreciación capaz de fundar una visión unitaria del mundo social*” (op. cit.: 91).

Una representación social se elabora y funciona mediante dos procesos: la *objetivización* y el *anclaje* (Moscovici 1979). La objetivización estabiliza el *núcleo figurativo* de la representación (constituye la representación) y de esta forma le confiere el estatus de marco para orientar las percepciones y juicios (Jodelet 1993). Mediante la objetivización se capta lo esencial del concepto o idea, en función de criterios culturales y normativos. Esta simplificación o núcleo figurativo se naturaliza con el uso, de modo que la distancia que separa el objeto de su representación desaparece y la representación sustituye a la realidad; *es* la realidad. El anclaje, por su parte, se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, con la consiguiente integración de la representación en el sistema de pensamiento preexistente. Ya no se trata, como en el caso de la objetivización, de la constitución formal de un conocimiento, sino de “*su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido*” (Jodelet 1993: 486). En este proceso, la representación nueva cambia el sistema al que se incorpora, a la vez que éste la modifica.

### 1.1.2. Las representaciones sociolingüísticas

Las representaciones sociolingüísticas (Boyer 1991 y 2003, Narvaja de Arnoux y Del Valle 2010) son un tipo de representación social que involucra ideas socialmente compartidas acerca de una lengua. Se trata de “*diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablan sólo del lenguaje*” (Narvaja de Arnoux y Bein 1999: 9). Como señalan Narvaja de Arnoux y Del Valle (op. cit.: 3), “*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*”. Las representaciones sociolingüísticas evalúan y categorizan socialmente a un individuo o grupo social, en función de sus comportamientos lingüísticos. Al vincular el orden lingüístico con el orden social, mostrando cómo se articulan, permiten comprender e interpretar otros aspectos de la realidad social.

La lengua se percibe y valora a través de las representaciones que se desarrollan en la comunidad (Narvaja de Arnoux y Bein 1999). La lengua, como indica Calvet (1999: 168), es “*un ensemble de pratiques et de représentations*”, y las primeras están determinadas en buena medida por las segundas: las representaciones sociolingüísticas guían las prácticas comunitarias y participan en la dinámica de las situaciones de conflicto lingüístico (estigmatización, idealización, folklorización, etc.), por lo que resultan insoslayables en los estudios sobre políticas lingüísticas.

Un tipo de representaciones que determina fuertemente los comportamientos lingüísticos son aquéllas vinculadas con la prescripción idiomática y la construcción de una norma lingüística. Es éste el fundamento de las políticas lingüísticas homogeneizadoras en general, y de la estandarización lingüística en particular. Como señala Di Tullio (2003), las representaciones que se generan en el marco de políticas lingüísticas homogeneizadoras proporcionan

un criterio para legitimar a unos –los que hablan “correctamente”– y discriminar a otros –los que hablan “mal”–.

En este mecanismo de legitimación y deslegitimación de una lengua, participa su propia denominación, que remite a un conjunto de informaciones implícitas. Boyer (2008) considera que este tipo de categorización (o representación) puede realizarse mediante un nombre *glossonymique* (como “italiano”, “francés” o “español”), una designación *métalangagière* (como “lengua”, “idioma” o “dialecto”) o una designación *épilinguistique* que remita a una inconformidad normativa (como “jerga” o “patois”). Las connotaciones de cada tipo de denominación varían y pueden incidir en los usos lingüísticos.

## **1.2. Ideologías e ideologías lingüísticas**

### **1.2.1. Representaciones sociales e ideologías**

Las representaciones sociales pueden interpretarse como una manifestación concreta y objetivada de las ideologías cuando éstas se encuentran con un objeto social específico. Althusser (1968: 191-192) considera que “*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*”. Moscovici (1979) también entiende que las representaciones y las ideologías se encuentran en una relación de inclusión. Según Araya (2002), la relación entre ambos conceptos es circular, ya que las representaciones sociales pueden modificar los elementos ideológicos que contribuyeron a su propia formación. Jodelet (2003: 102), por su parte, aunque reconoce la relación entre representaciones e ideologías, señala que “*la ideología no es el todo de la representación*” y que no está claro cómo interviene la primera en la producción de pensamiento social.



Además del carácter social y político de las ideologías, Van Dijk (2005) destaca su naturaleza cognitiva; si las ideologías tienen que ver con ideas de algún tipo, es necesario dar cuenta de su aspecto cognitivo, además de explicar las relaciones entre los grupos en cuanto a su posición en la estructura social y en términos de poder: *“las ideologías son base ‘axiomática’ de las representaciones sociales de un grupo y –por actitudes específicas sociales y luego por modelos personales mentales– controlan los discursos individuales y otras prácticas sociales de miembros del grupo”* (op. cit.: 21).

La dificultad del uso del término ideología se debe en primer lugar a sus múltiples definiciones, incluyendo aquéllas que consideran el término como poco preciso o tendencioso.<sup>2</sup> Este problema ha llevado a algunos autores a evitar su uso y sustituirlo por otros. Bourdieu (en Bourdieu y Eagleton 1991, en Žižek 2003: 296), por ejemplo, ha tratado de *“sustituir el concepto de ideología por conceptos como ‘dominación simbólica’, o ‘poder simbólico’ o ‘violencia simbólica’”*.

Žižek (2003: 16) propone agrupar las distintas nociones de ideología en torno a tres ejes: *“la ideología como complejo de ideas (teorías, convicciones, creencias, procedimientos argumentativos)”*, la ideología *“en su apariencia externa, es decir, la materialidad de la ideología, los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE)”*, y la ideología *“‘espontánea’ que opera en el centro de la ‘realidad’ social en sí”*.

En el primer eje (*“como complejo de ideas”*), la ideología se define como doctrina explícita –sostenida en un relato– destinada a convencernos de su “verdad” y al servicio de algún grupo o institución social; Habermas es quizás el último representante de esta tradición (Žižek op. cit.). En el segundo eje (*“la*

---

<sup>2</sup> En sociolingüística y análisis del discurso también se ha discutido esta cuestión (cfr. por ejemplo Boix y Vila 1998, Woolard 2007, Narvaja de Arnoux y Del Valle 2010).

<sup>3</sup> Aunque el propio Žižek (2003: 16) agrega que *“es altamente cuestionable si el término ‘ideología’ es en alguna medida apropiado para designar este terreno”*.

*ideología en su apariencia externa*”), se caracteriza en tanto existencia material, esto es, prácticas ideológicas, rituales e instituciones que le dan cuerpo y garantizan la reproducción social; un exponente de esta posición es Althusser. En el tercer eje (“*la ideología ‘espontánea’*”), se define en forma implícita y se refiere a la “*elusiva red de actitudes y presupuestos implícitos, cuasi ‘espontáneos’, que constituyen un momento irreductible de la reproducción de las prácticas ‘no ideológicas’ (económicas, legales, políticas, sexuales...)*” (op. cit.: 24)<sup>4</sup>. Lo que mantiene funcionando el sistema, considera Eagleton (en Bourdieu e Eagleton 1991, en Žižek 2003), no es tanto el discurso sino su propia lógica, que ya no necesita pasar por la conciencia para ser validado.

### **1.2.2. Ideología y discurso**

En el campo de la sociolingüística y el análisis del discurso, Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010: 4) señalan que el concepto de ideología remite “*tanto al ámbito de las ideas –de las creencias, de las representaciones subjetivas– como al de las prácticas –a los procesos que constituyen el significado social de la actividad humana–*”; en ese sentido, aparecen “*socialmente localizadas y han de ser descritas e interpretadas en el contexto de las múltiples negociaciones que producen, reproducen o disputan el orden social*”.

Los discursos reflejan sistemas de creencias, identidades y relaciones sociales, modelados por relaciones de poder e ideologías (Fairclough 1995); tienen la función de expresar y reproducir ideologías, así como también de legitimarlas (Van Dijk 2003). Según Van Dijk (2003), las ideologías pueden analizarse a partir de su dimensión cognitiva, social y discursiva. La dimensión cognitiva refiere a las cogniciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. La dimensión social explica qué tipo de grupos se establecen, y cuáles son

---

<sup>4</sup> Podría señalarse no obstante que las prácticas económicas, legales y políticas responden a posicionamientos ideológicos que determinan no solo su propio diseño, sino el instrumento para desarrollarlas.

las relaciones entre los grupos y las instituciones que participan en el desarrollo y la reproducción de las ideologías. La dimensión discursiva de las ideologías revela cómo éstas marcan los textos y conversaciones de cada día, cómo se entiende el discurso ideológico y qué relación existe entre el discurso y la reproducción de la ideología en la sociedad. Al destacar esta última dimensión, Van Dijk (2003) enfatiza el rol del discurso en la expresión y reproducción cotidiana de las ideologías. Una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por las ideologías es el uso del lenguaje que, concomitantemente, influye en la forma de adquirir, aprender o modificar las ideologías.

Fairclough (2006) establece tres aspectos generales que vinculan la ideología con el discurso: primero, las ideologías tienen un sustento material en las prácticas discursivas de las instituciones, por lo que los discursos son un lugar privilegiado para analizarlas; segundo, las ideologías no solo afectan a los sujetos sino que los constituyen; tercero, los discursos de instituciones como la educación o los medios masivos de comunicación reflejan y construyen relaciones desiguales de poder. El rol de los discursos institucionales como espacio privilegiado para la reproducción de las ideologías también es señalado por Van Dijk (2003), que destaca especialmente los discursos de la escuela y los medios de comunicación, por su influencia en la sociedad moderna. También menciona la organización del grupo y la institucionalización como elementos fundamentales tanto de la escuela como de los medios de comunicación.

### **1.2.3. Las ideologías lingüísticas**

Desde distintos ámbitos académicos y espacios disciplinarios se han desarrollado investigaciones que buscan identificar la contingencia histórica, la localización social y la función política de “*imágenes, mitos, ideas o conceptos*” lingüísticos (en los términos de Althusser citados) (Narvaja de Arnoux y Del Valle 2010). Este interés en las ideologías lingüísticas es consecuencia de la preocupación por estudiar las implicancias sociales y culturales, así como los

intereses políticos y económicos que toda política lingüística entraña (Mühlschlegel y Süselbeck 2008).

Boix y Vila (1998: 157) definen las ideologías lingüísticas (a partir de Silverstein 1970) como “*conjunts de creences sobre el llenguatge que tenen els usuaris com a racionalització o com a justificació de la seva percepció de l'estructura i de l'ús lingüístics*”. Estas creencias responden a las posiciones, intereses y prácticas sociales de los individuos y grupos, están determinadas por los contextos históricos y limitan los comportamientos futuros. Estos autores destacan la importancia del contexto social en la manera de percibir la lengua desde el presente, pero también la relevancia del pasado en la constitución de las ideologías, y su dimensión performativa (es decir, la capacidad de incidir en comportamientos futuros).

Desde la antropología lingüística anglosajona, Woolard (1998 en Woolard 2007: 129) utiliza el concepto de ideología lingüística para referirse a “*representaciones de la intersección entre el lenguaje y la dimensión social de la actividad humana y a la carga de intereses morales y políticos inscritos en estas representaciones*”. En la misma línea, Kroskrity (2000) las caracteriza como esquemas explicativos de fenómenos lingüísticos que son influenciados por los intereses del grupo que los produce: “*language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group*”(op. cit. 8). Irvine y Gal (2000: 35), por su parte, aclaran que “*we call these conceptual schemes ideologies because they are subject to the interests of their bearers' social position*”. Como indican todos estos autores, las ideologías lingüísticas no representan únicamente el lenguaje, sino que están imbricadas con las estructuras sociales, la lucha de intereses entre los grupos y el ejercicio del poder.

Coincidiendo con los aportes anteriores, Del Valle (2007: 20) define las ideologías lingüísticas como “*sistemas de ideas que articulan nociones del*

*lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” y agrega que*

*“Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización”.*

Ancladas en un contexto sociohistórico y político determinado, las ideologías lingüísticas se pueden reconocer en los usos lingüísticos y en las evaluaciones de dichos comportamientos.

La relación entre ideologías y representaciones sobre el lenguaje ha sido explicitada por Boyer (2003: 43), para quien la ideología lingüística *“est bien un corps de représentations (sociolinguistiques) organisé et mobilisé dans une visée de contrôle des esprits”*. Según este autor, las representaciones así organizadas conforman un imaginario comunitario (etnosociocultural), que aparece como una superestructura transdisciplinaria que comprende los diversos imaginarios: del arte, de la justicia o de la actividad lingüística, entre otros. Para Boyer (2003), las diferentes representaciones, actitudes y estereotipos dan origen a opiniones dentro de la comunidad, y a comportamientos verbales y no verbales.

Las ideologías lingüísticas se reflejan en las políticas lingüísticas imperantes en distintos momentos sociohistóricos. Las ideologías lingüísticas puristas y nacionalistas, de particular interés en la presente investigación, se reflejan en políticas lingüísticas homogeneizadoras. El nacionalismo lingüístico se relaciona con las políticas lingüísticas de los estados nacionales (Fishman 1982, Edwards 1985, Haugen 2001); el purismo lingüístico está asociado a los procesos de estandarización lingüística y surge con la invención misma de la escritura y la necesidad de elegir entre formas lingüísticas alternativas (Haugen 1997 y 2001).

Como señala Barrios (2011b: 591), *“mientras que el purismo lingüístico promueve una determinada variedad de lengua (la lengua estándar) como modelo de corrección idiomática, el nacionalismo lingüístico elige una determinada lengua (la lengua nacional) como referente identitario de la nación”*. En los capítulos que siguen se discuten aspectos vinculados con estos conceptos.

## **CAPÍTULO 2**

### **NACIONALISMO Y LENGUAJE**

En este capítulo discuto los conceptos de nación y nacionalismo, y el lugar del lenguaje en la construcción de la identidad nacional.

#### **2.1. Nación y nacionalismo**

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.

Como ideología, el nacionalismo parte del supuesto de que “*debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política*” (Gellner 1988: 13). Según esto, cada nación debe formar su propio estado y las fronteras del estado deben coincidir con las de la nación. Este principio también implica, según Hobsbawm (1992), que el deber político de quienes integran una nación, para con la organización política que la engloba y representa, se impone a todas las demás obligaciones públicas.

El nacionalismo se relaciona entonces con los conceptos de estado y de nación. Según Weber (1979), el estado es el agente que detenta el monopolio de la violencia legítima dentro de la sociedad. Es decir, solo el estado puede utilizar la fuerza como forma autorizada de mantener el orden social dentro de sus límites territoriales, para lo que cuenta con instituciones especializadas: la policía y el ejército.

El concepto moderno de nación aparece en el siglo XVIII, junto con el de nacionalismo. La característica principal de esta forma de clasificar los grupos humanos es que, aunque quienes pertenecen a ella consideran que es una unidad

básica y fundamental, eterna y objetiva, “*los intentos de determinar criterios objetivos (que darían lugar a un definición objetiva) de nacionalidad, tales como lengua, etnicidad, territorio común, historia común, rasgos culturales, etc., han fracasado*” (Hobsbawm 1992: 13).

Por este motivo, ya Renan (1987 [1882]: 82) hacia fines del siglo XIX destacaba el carácter subjetivo y consensuado de la nación: una “*nación es un alma, un principio espiritual*”, constituido por “*un rico legado de recuerdos*”, y “*el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos, la voluntad de continuar haciendo valer la herencia que se ha recibido indivisa*”. Sobre este último aspecto, Renan (op. cit.: 83) señala que la nación es “*un plebiscito de todos los días*”, y que el pasado compartido y el consenso en cuanto a compartir el futuro crean una “*conciencia moral que se llama una nación*” (op. cit.: 85). Renan da cuenta de la necesidad de recordar y actualizar permanentemente los referentes identitarios de la nación. Por otra parte, dado que la “*unidad se hace siempre de modo brutal*” (op. cit.: 66), “*el olvido e incluso el error histórico son un factor esencial de la formación de una nación*” (op. cit.: 65). En la construcción de las naciones se vuelve necesario olvidar, atenuar o justificar, por ejemplo, los hechos de violencia que están detrás de formaciones políticas como el estado. De este modo se va construyendo “*el rico legado de recuerdos*” (op. cit.: 82) de la nación.

Para Anderson (1993: 23), una nación es una “*una comunidad política imaginada como políticamente limitada y como soberana*”. Según el autor, la nación es una comunidad porque, a pesar de las desigualdades que existen en su seno, ésta siempre se concibe como una camaradería horizontal. Es una comunidad imaginada porque, aunque los miembros de las naciones no se conocen entre ellos, aun así tienen en sus mentes “*una cierta imagen de su comunión*” (op. cit.: 23). La nación se imagina como algo limitado porque nunca pretenderá –a diferencia del cristianismo, el socialismo o el liberalismo, por ejemplo– que toda la humanidad se le una. Y, finalmente, la nación se imagina como soberana porque se transformó en un nuevo fundamento de legitimidad, en



una época en que la Ilustración y la Revolución Francesa habían destruido “la gracia de Dios” como fuente de legitimidad del reino dinástico.

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: “*La ruptura de las conciencias anteriores y la creación de esta nueva conciencia* [en tanto que imaginada], *debió crear su propia narrativa*” (op. cit.: 283), con una interpretación particular de la historia, en la medida en que los cambios ocurridos a fines del siglo XVIII obligaron a establecer una distancia con la época anterior y construir una nueva identidad. En tanto *producto cultural*, la nación debe ser estudiada desde una perspectiva histórica que muestre cómo apareció, cómo ha ido cambiando de significado y cómo ha adquirido la enorme legitimidad emocional que tiene hoy en día (op. cit.).

Como fenómeno histórico, decíamos que el nacionalismo apareció en el mundo moderno. La economía de la sociedad industrial capitalista se basa en una expectativa de crecimiento sostenido que, a diferencia de épocas anteriores, exige una división del trabajo compleja y movilidad laboral. Como señala 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. Es decir, un “*un sistema simbólico compartido por un grupo de personas que actúa de puente entre el pasado y el futuro y que los une en el presente proporcionándoles sentimientos de solidaridad, pertenencia o lealtad*” (Castañeira 2005: 50). 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*” (op. cit.: 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* (op. cit.: 50).

## **2.2. La identidad nacional como un tipo de identidad social**

Como cualquier otro tipo de identidad social, la identidad nacional supone el desarrollo de una conciencia de pertenencia (en este caso, a una misma nación) y de diferenciación (en este caso, en relación con otras naciones); *“todo lo que diferencia un grupo de otro grupo constituye la identidad del grupo”* (Apple y Muysken 1996: 12). Como señala Barth (1976), las identidades grupales<sup>5</sup> se construyen por oposición, privilegiando las *fronteras* por sobre los *contenidos*. Para mantener las fronteras grupales, los contenidos pueden resignificarse y cambiar, según las circunstancias. Los atributos que constituyen la identidad se reorganizan, cambian y se sustituyen por otros según las circunstancias, no obstante lo cual toda identidad siempre tiene un núcleo motivado y un margen más o menos amplio de construcción (Di Tullio 2003).

La identidad es un *proceso de identificación* (Zimmerman 2008) que ocurre en los intercambios concretos que llevan a cabo los individuos. La explicación de Zimmerman (2008) acerca del modo en que se construye la identidad (individual y social) resulta interesante para entender también cómo opera la identidad nacional: la identidad *“se construye socialmente (de manera*

---

<sup>5</sup> Si bien Barth (1976) se refiere a la identidad étnica, su propuesta se puede aplicar a otros procesos de construcción identitaria.

*discursiva*) (...) [y de forma] *altamente dependiente de las circunstancias históricas y sociales*” (op. cit.: 21).

Los discursos juegan un rol importante en los procesos de construcción identitaria. Como señalé más arriba, el desarrollo de una nueva conciencia implica la creación de una nueva narrativa (Anderson 1993). Según Gimeno Ugalde (2010: 42), así como “*la narratividad permite disponer de ‘memoria biográfica’ en el caso de la identidad individual, en las identidades colectivas permite disponer de una ‘memoria colectiva’*” (Gimeno Ugalde 2010: 42). 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.

La identidad nacional supone la intervención de agentes<sup>6</sup> que actúan con el propósito de crear y reforzar en el imaginario comunitario las referencias identificatorias de la nación. El nacionalismo

*“se especializa en inventar e imponer este tipo de elaboraciones simbólicas a través de varios mecanismos: la manipulación del pasado a través de mitos que confieren a la historia nacional el carácter de ejemplaridad; la creación de representaciones (...) que condensan y despiertan sentimientos (...); la conformación de una cultura pública común, expresada en prácticas sociales que se basan en acuerdos –más o menos explícitos– sobre los valores y las pautas que han de regir la convivencia”*(Di Tullio 2003: 10-11).

Los atributos vinculados con la identidad nacional (lengua, etnicidad, territorio común, historia compartida, rasgos culturales, etc.) hacen posible que en

---

<sup>6</sup> En realidad es una relación más compleja, ya que estos agentes son manipulados a su vez por las condiciones históricas. Estos esquemas inconscientes o principios interiorizados, que otorgan unidad a las maneras de pensar de una época, remiten al concepto de *habitus* de Bourdieu (1983: 22): “*sistema de disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes*”.

sus discursos los agentes del nacionalismo (el sistema educativo, la prensa, la literatura y la historia nacionales) tomen aquellos elementos que en un contexto determinado resulten más pertinentes.

### **2.3. La lengua en la construcción de la identidad nacional**

La lengua aparece habitualmente mencionada como un atributo importante del nacionalismo, ya sea como expresión idiosincrática del espíritu nacional (Fishman 1989, Haugen 2001), ya sea como medio de difusión de las ideas nacionales, ya sea como organizadora del estado nacional, vinculada con la educación (Hobsbawm 1992, Gellner 1987). La lengua es una insignia de identificación (Saville-Troike 2005); un referente privilegiado de la identidad nacional porque, además de su función comunicativa, cumple una función demarcativa (Fishman 1989, Zimmerman 2008), como indicador externo y elemento cohesivo interno de un grupo (Barrios 2009a). El lenguaje es un marcador de identidad “*particularmente visible en virtud de su carácter cuasi ineludible*”, motivo por el cual resulta un objeto privilegiado de planificación (Barrios 2009a: 28).

La lengua como referente de la identidad nacional es el depósito de la realidad cultural (Helder, en Hobsbawm 1992), símbolo en torno al cual se construye la lealtad del pueblo y se asegura la victoria en el plebiscito cotidiano para su supervivencia (Renan 1987 [1882]). Es también el instrumento que posibilita imaginar la nación como conjunto de individuos que, sin haberse visto u oído antes, se imaginan iguales (Anderson 1993). La lengua ocupa un lugar central en la organización del estado moderno, que requiere “*la difusión generalizada de un idioma mediatizado por la escuela y supervisado académicamente, codificado según las exigencias de una comunicación burocrática y tecnológica módicamente precisa*” (Gellner 1988: 104).

Según Hobsbawm (1992), las naciones y los fenómenos asociados con ellas deben analizarse en términos de las condiciones y los requisitos políticos, técnicos, administrativos y económicos. Así, las lenguas nacionales estándares no pudieron surgir antes de la imprenta y la alfabetización de las masas. La imprenta puesta al servicio de la economía capitalista dio lugar a la difusión de las lenguas escritas (Anderson 1993, Haugen 1997 y 2001, Hobsbawm 1992); las lenguas nacionales impresas crearon campos unificados de intercambio y comunicaciones por debajo del latín y por encima de las lenguas vernáculas habladas, hecho fundamental para la creación de una conciencia nacional. Señala Anderson (1993) que la aparición de la novela y del periódico, y de individuos alfabetizados capaces de leerlas, permitieron pensar y representar la comunidad imaginada nacional. El libro-periódico fue el primer objeto de consumo producido en masa. La lectura de la prensa se convirtió en una ceremonia masiva que tenía lugar cada mañana en un mismo territorio y que contribuía a generar su correspondiente comunidad imaginada nacional; el lector que comparte la lectura de un periódico con otros lectores, puede imaginarse como integrante de una misma comunidad.

Con el surgimiento de los estados nacionales, la homogeneidad lingüística fue un objetivo fundamental en las naciones plurilingües (Fishman 1989, Haugen 2001, Hobsbawm 1992, Gellner 1988, Bastardas 1996). La formación de los estados modernos requirió una lengua o variedad de lengua común por encima de la realidad lingüística heterogénea, con el propósito de crear un *marco de referencia* (Garvin y Mathiot 1974) común, necesario para la administración y la educación<sup>7</sup>.

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, se interpretó así como la *lengua legítima* (Bourdieu 2001). En este sentido,

---

<sup>7</sup> Los *Aparatos Ideológicos del Estado* a que hace referencia Althusser (1974), y que responden a los requerimientos de producción del sistema económico capitalista, según Gellner (1988).

Gimeno Ugarte (2010: 38) se refiere a la lengua nacional como *“esa percepción subjetiva (...) según la cual el idioma en cuestión se vincula estrechamente a la conciencia nacional y se considera válido o incluso el mejor instrumento como vehículo de comunicación en la vida nacional”*. Se construye así una cultura monoglósica que, según Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004: 31), *“es consistente con la conceptualización de las comunidades humanas como naturalmente homogéneas”*, de modo que *“la convergencia de la cultura monoglósica con el dogma del homogeneísmo produce los fundamentos del nacionalismo cultural”*. La cultura monoglósica implica el desarrollo y mantenimiento de una lengua nacional, en el sentido ya explicitado por Anderson (1993) de que las comunidades nacionales se imaginan cultural y lingüísticamente homogéneas.

Para cumplir con las funciones señaladas, las lenguas nacionales debieron ser también lenguas estándares:

*“Ainda que la estandarización non serve en por si de criterio para definir a noción de lingua oficial/ nacional, xoga un papel importante no seu funcionamento dados os empregos complexos e múltiples das linguas oficiais/ nacionais no mundo moderno, é difícil para unha lingua cumprir estes papeis ser ter adquirido o alto grao de estandarización que este existen”* (Monteagudo 1994: 146).

El nacionalismo lingüístico se vincula estrechamente con el purismo lingüístico, porque los defensores de las lenguas nacionales aspiran a la pureza de la lengua nacional. Mientras que el nacionalismo lingüístico está estrechamente vinculado con el purismo, el razonamiento inverso no ha ocurrido necesariamente en todas las épocas ya que, como señala Edwards (1985: 27), la prescripción en el lenguaje es anterior al surgimiento de los estados nacionales:

*“The link between linguistic nationalism and language purity and preservation is, unsurprisingly, a strong one; thus, ‘protagonists of national languages tend to involve themselves with questions of linguistic purity’ (Quirk 1982: 59). However, if we accept that (in the modern era at least) linguistic nationalism dates from about 1800, then it is clear that the desire for language purity predates it by several hundred years”*.

El nacionalismo lingüístico desarrolla especialmente la lealtad hacia la lengua (Fishman 1982). Weinreich (1974) señala que el concepto de lealtad lingüística remite al deseo de una comunidad de defender su lengua de la invasión extranjerizante, resistiéndose a posibles cambios en su estructura y funciones, como consecuencia del contacto con otras lenguas. La lealtad lingüística surge como una reacción defensiva no solo en situaciones de multilingüismo, sino también ante el cambio de la propia lengua. El nacionalismo también refuerza el purismo mediante la creación de instituciones e instrumentos normativos. Algunos de estos aspectos se tratan en el capítulo que sigue.

## CAPÍTULO 3

### NORMA LINGÜÍSTICA Y PRESCRIPCIÓN IDIOMÁTICA

Las lenguas nacionales son objeto de planificación lingüística también en lo que tiene que ver con la elección de una norma lingüística común. En este proceso se reflejan las ideologías lingüísticas puristas. La prescripción implica tomar decisiones en relación con los modelos de ejemplaridad. En algunas lenguas, como el español, la elección de modelos normativos está supeditada en buena medida al carácter pluricéntrico de su estandarización. En este capítulo discuto cuestiones vinculadas con lengua estándar, norma lingüística, estandarización pluricéntrica, prescripción idiomática y purismo lingüístico.

#### 3.1. Lengua estándar, norma lingüística y estandarización

##### 3.1.1. Lengua estándar y norma lingüística

En su trabajo clásico publicado originalmente en 1956, Garvin y Mathiot (1974: 303) definen la lengua estándar como la *“forma codificada de un idioma que es aceptada y que sirve de modelo a una comunidad relativamente grande”*. La lengua estándar es el resultado de una planificación particular, la estandarización lingüística, que implica diferentes etapas: la *selección* de una variedad lingüística, su *codificación*, su *elaboración funcional* y finalmente su *aceptación* por parte de la comunidad, que incluye su enseñanza en el sistema educativo (Haugen 1997).

Según Garvin y Mathiot (1974), la codificación involucra dos aspectos: la construcción de una norma codificada (contenida en gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de estilo, textos escolares), cuyo objetivo es reducir la



variación sintáctica y morfológica (Haugen 1997)<sup>8</sup>, y el cumplimiento de la norma, mediante el control de los usos lingüísticos. En ambos casos, el rol del sistema educativo es central. La educación transmite un modelo de corrección lingüística, y reprime los usos que se alejan de él. De este modo, se desarrolla una *conciencia de la norma* en los usuarios, que implica una actitud positiva hacia la codificación (Garvin y Mathiot 1974) y se deriva de la función de *marco de referencia* de la lengua estándar (op. cit.).

La estandarización lingüística crea un mecanismo de regulación lingüística extremadamente eficiente. La lengua estándar rige las comunicaciones institucionalizadas, tiene instrumentos normativos (gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de estilo, textos escolares, etc.<sup>9</sup>) e instituciones encargadas de enseñarla (la escuela) y de regularla (las academias). La lengua estándar impone un modelo de corrección, una norma lingüística. Según Bartsch (1987), las normas son constelaciones de la realidad social que crean, delimitan y aseguran las nociones de corrección. Definen los modelos a seguir, quién debe seguirlos, quién los provee y qué condiciona, si es necesario, la adhesión a los mismos.

La norma lingüística, como un tipo de norma social, rige el comportamiento lingüístico estableciendo un ideal definido por juicios de valor y por una reflexión de parte de los individuos (Aléong 2001). En la medida de que todo juicio de valor adquiere significación en relación a un grupo de referencia, dicho juicio es relativo, lo que posibilita la existencia de diferentes normas lingüísticas en función de las eventuales coerciones de los grupos involucrados y de los contextos sociohistóricos. Este aspecto arbitrario de la norma lingüística

---

<sup>8</sup> Haugen (1997: 348) explica que “*As the ideal goals of a standard language, codification may be defined as minimal variation in form, elaboration as maximal variation in function*”.

<sup>9</sup> Auroux (2009: 142) califica estos instrumentos como *lingüísticos* para destacar su valor de artefactos, objetos técnicos que permiten a los miembros de una comunidad “*encontrar una forma, referencias y normas que ninguno de los locutores posee integralmente*”.

permite explicar la coexistencia de más de una norma dentro de una misma lengua, como ocurre con el español.

Las normas lingüísticas pueden ser *explícitas* o *implícitas* (Boix y Vila 1998, Aléong 2001); las primeras, a diferencia de las segundas, comprenden el conjunto de formas lingüísticas que son objeto de una tradición de elaboración, codificación y prescripción. Las normas lingüísticas explícitas tienen las siguientes características (Aléong 2001):

a. Están apoyadas en un discurso particular, que reproduce una visión de la lengua según la cual se puede clasificar los hechos lingüísticos en categorías opuestas de correcto/incorrecto, bueno/malo, puro/impuro. Por definición, el discurso de la norma es *imperativo*, porque “*enumera regras, contra-regras, batizadas de ‘exceções’, e listas nunca concluídas de unidades que se apresentam aos pares (...) ou de unidades aserem proscritas*”; asimismo, “*a descrição, a exclusão e a avaliação condicionam un tipo de discurso prescritivo cujas marcas explícitas (é preciso que...; quero quê...; você deve...) são freqüentemente apagadas*” (Rey 2001: 133).

b. Remiten a un aparato descriptivo que incluye ejemplos de uso correcto por parte de hablantes o instituciones investidos de autoridad y prestigio<sup>10</sup>. El uso correcto se codifica y prescribe a través de instrumentos normativos de la lengua.

c. Son difundidas e impuestas en todo momento gracias a su papel hegemónico de referencia, en lugares estratégicos como el sistema educativo, las comunicaciones y la administración pública.

Debido a estas tres características, que la hacen legítima y hegemónica, a la vez que conocida y *disponible* (aunque no siempre igualmente *accesible* para todos, cfr. Gallardo 1978), la norma lingüística se impone socialmente como un

---

<sup>10</sup> Al respecto, Cameron (1995: 8) señala que “*‘description’ and ‘prescription’ turn out to be aspects of a single (and normative) activity: a struggle to control language by defining its nature*”.

valor absoluto que sirve para medir todo comportamiento lingüístico, es decir como marco de referencia (Garvin y Mathiot 1974)<sup>11</sup>.

La norma lingüística se impone *como obligación y como expectativa* (Boix y Vila 1998). Como obligación, conlleva sanciones en caso de desobediencia (por ejemplo, la ridiculización social si se usa un término considerado como incorrecto); como expectativa, implica la posibilidad de ajustar el comportamiento a lo que se considera correcto para prevenir una posible sanción. Si ya ha cometido un “error”, el hablante también puede autocorregirse. Las hipercorrecciones son también una manifestación de este mecanismo de conformidad.

Blanco (1998) y Rey (2001) establecen una diferencia entre *norma prescriptiva* y *norma objetiva* (social o comunitaria). En su sentido prescriptivo, el concepto refiere al modelo de uso ejemplar vigente en una comunidad, al modo de evaluar los usos lingüísticos considerados correctos. En un sentido objetivo, la norma lingüística se entiende como el modelo de ejemplaridad lingüística culturalmente establecido y socialmente válido de la comunidad. Blanco (1998) señala que la planificación lingüística debería atender la variedad estándar propia de esa comunidad. Por lo tanto, para que la implementación no resulte una imposición sino una formalización institucional de la realidad sociolingüística, debería contemplarse la norma social de la comunidad en cuestión. Es decir, deberían coincidir las normas prescriptiva y objetiva.

Monteagudo (1994) coincide con que sería deseable que los instrumentos normativos fueran sensibles a los modelos de uso que de hecho funcionan en la comunidad. De ese modo, agrega el autor, esos instrumentos podrían asumir con mayor propiedad y legitimación el proceso de estandarización. En caso contrario, la actitud de conciencia de la norma (Garvin y Mathiot 1974) se podría manifestar en contra de los referentes tradicionales de normatividad, incluyendo el propio

---

<sup>11</sup> Si bien Garvin y Mathiot (1974) utilizan los conceptos citados para referirse a la lengua estándar, pueden aplicarse a la norma lingüística en general.

sistema educativo. Esto puede ocurrir por ejemplo en las lenguas de estandarización pluricéntrica, como el español. Se produce en esos casos un conflicto de normas, en el que participa la *actitud de lealtad* de la lengua estándar (op. cit.).

En el trabajo citado, Garvin y Mathiot señalan que la actitud de lealtad es consecuencia de las *funciones unificadora y separadora* de la lengua estándar, dado que la función unificadora opone dialectos a lengua estándar y la separadora, una lengua estándar a otra. La función separadora puede actuar también al interior de una misma lengua como ocurre con el español, que es compartido por más de un estado nacional que pueden aspirar a una identidad lingüística propia (Gallardo 1978)<sup>12</sup>. De este modo, agrega Gallardo (1978: 98), “*la función unificadora favorece la cohesión de los hablantes como grupo reconocible*” y la “*separadora contribuye a diferenciar a la comunidad hablante de otras comunidades hablantes*”. Estrechamente vinculada con la lealtad lingüística, se encuentra la actitud de *orgullo*, que remite al apego personal y emocional que despierta la lengua estándar (Garvin y Mathiot 1974) y es consecuencia del prestigio que posee esta variedad<sup>13</sup>.

### **3.1.2. La estandarización pluricéntrica**

La dispersión geográfica y administrativa de muchas lenguas ha dado lugar a procesos de estandarización parcialmente diferentes al original, convirtiéndolas

---

<sup>12</sup> Gallardo (1978) observa que la función unificadora y la separadora se manifiestan abiertamente cuando hay algún tipo de conflicto que afecta la identidad de la comunidad hablante.

<sup>13</sup> Para Fishman (1982), la lengua estándar también genera las actitudes contrarias: autodenigración, estigma e inseguridad lingüística, y en general también sirve “*para despertar actitudes autonómicas respecto a una lengua*” (op. cit.: 51).

en lenguas de estandarización pluricéntrica<sup>14</sup>. El término *pluricéntrico* fue usado inicialmente por Kloss (1978 en Clyne 1992) para describir las lenguas que presentan varios centros de estandarización, cada uno de los cuales proporciona un modelo de lengua estándar. Al interior de una lengua de estandarización pluricéntrica coexisten diferentes variedades “*que se erigen en estándares o funcionan como normas dentro de sus respectivas comunidades*” (Blanco 2001: 101). Las lenguas de estandarización pluricéntrica unifican a los individuos mediante el uso de la misma lengua, a la vez que los separan en tanto atienden al uso de normas parcialmente diferentes y más o menos independientes (Clyne 1992).

En la práctica, señala Clyne (1992), hay modelos más centrales que otros; el estándar originario puede seguir funcionando como *centro de gravedad* y diferenciarse de los otros, que se constituyen como *zonas periféricas*. Las lenguas de estandarización pluricéntrica se enfrentan al desafío político-lingüístico de controlar los grados de divergencia, de modo de evitar su disgregación y paulatina transformación en lenguas diferentes. La planificación conjunta facilita la convergencia, pero también es posible que no se logren acuerdos al respecto.

En el ámbito hispanohablante, y aunque la estandarización comenzó con anterioridad a esta fecha<sup>15</sup>, desde 1713 el referente normativo ha sido la Real Academia Española a través de sus ortografías, gramáticas y diccionarios. Sobre la base de un poder establecido en la península, esta institución impuso una estandarización monocéntrica basada en la norma peninsular. Con el tiempo, sin embargo, los acontecimientos históricos facilitaron la generación de otras normas de referencia, acentuando el carácter pluricéntrico de su estandarización.

---

<sup>14</sup> En contextos de colonización, lo más frecuente ha sido que las ex colonias continuaran usando la lengua colonizadora para las funciones vinculadas con la administración pública, las leyes y la educación (Haugen 1997).

<sup>15</sup> Para un panorama del proceso de estandarización pluricéntrica del español, cfr. Fontanella (1976 y 1992) y Milán (1983).

En los países hispanoamericanos, la planificación lingüística implicó confirmar el español como lengua de la educación y de la administración estatal. Los procesos de independencia en Hispanoamérica propiciaron el interés de intelectuales de la época, entre los cuales Andrés Bello jugó un papel fundamental (Niño Murcia 1997, Narvaja de Arnoux 1999 y 2008), en construir un modelo de ejemplaridad lingüística que admitiera rasgos cultos americanos. Uno de los aspectos que trataré en esta investigación es, justamente, el modo como se reflejan en los libros de lectura los modelos de ejemplaridad y los rasgos definitorios de las distintas normas lingüísticas del español.

### **3.2. Prescripción y purismo lingüísticos**

#### **3.2.1. La prescripción lingüística**

La prescripción y el purismo lingüísticos son la base ideológica de la lengua estándar. La promoción de una lengua o variedad de lengua para su uso en ámbitos formales e institucionales ocurre en detrimento de otras que se consideran menos aptas a tales efectos. Se proscriben los usos que no encajan en el modelo de corrección y se promueven otros que se consideran correctos, lo que provoca una conciencia de la diferencia y situaciones de inseguridad en los hablantes de las variedades estigmatizadas (Bastardas 1996).

Como señala Barrios (2006), las lenguas o variedades de lenguas que por sus connotaciones socio-culturales, políticas, históricas y económicas no se interpretan como prestigiosas y no constituyen un capital lingüístico apreciable, pasan a ser minoritarias o minorizadas, no necesariamente por su número de hablantes sino por el escaso o nulo reconocimiento de que son objeto. Los hablantes de estas variedades *“son también discriminados y objeto de representaciones negativas que conducen a acciones político-lingüísticas que reproducen y consolidan la estigmatización y la marginación”* (op. cit.: 22).

Bastardas (1996) señala que la extensión generalizada de la escolarización y el aumento creciente de la comunicación pública produjeron que muchos individuos tomaran conciencia de la diversidad lingüística y generaran comportamientos directamente relacionados con ello. Como indican Milroy y Milroy (1985), la escuela difunde el nuevo código pero también una ideología a favor del estándar, de modo que muchos individuos no solo desarrollan la conciencia de la diversidad lingüística, sino de “hablar mal” y disponer, eventualmente, de un instrumento verbal inconveniente.

Milroy y Milroy (op. cit.: 1) destacan el carácter ideológico de la prescripción idiomática: *“prescription depends on an ideology (or set of beliefs) concerning language which requires that in language use, as in other matters, things shall be done in the ‘right’ way”*, por lo que las formas incorrectas deben ser reprimidas. La manera de que una forma sea eliminada es a través de su estigmatización, mediante lo que Milroy y Milroy (op. cit.) llaman la *tradición de queja (complaint tradition)*. Así se fomenta el uso de una sola forma en lugar de dos o más para significaciones equivalentes. La tradición de queja parte de tres supuestos, a saber: que hay solo una forma correcta de hablar o escribir una determinada lengua, que las desviaciones de esta norma son barbarismos e irregularidades, y que los individuos deberían usar solo la forma correcta.

Las consecuencias identitarias de los mecanismos prescriptivos son de largo alcance. Como indican estos autores, las formas lingüísticas consideradas incorrectas son las más usadas por los individuos de nivel social más bajo, por lo que su prescripción puede ser interpretada como un tipo de discriminación hacia la clase social que representan, *“and it may be that political power favouring certain élite groups is exercised in part through these shibboleths”* (op. cit.: 3). Esto es así porque *“Although public discrimination on the groups of race, religion and social class is not now publicly acceptable, it appears that discrimination on linguistic grounds is publicly acceptable, even though linguistic differences may themselves be associated with ethnic, religious and class differences”* (op. cit.: 3).

Como señala Bourdieu (2001) el *capital lingüístico* que provee el dominio de la lengua estándar como consecuencia de un *mercado lingüístico* unificado y dominado por ella coloca a los hablantes que la manejan en una situación ventajosa respecto del resto. La lengua legítima produce un *beneficio de distinción*. En oposición, “*los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio*” (op. cit.: 29). El beneficio de distinción que señala Bourdieu ocurre porque no todos los individuos tienen las mismas posibilidades de adquisición de la lengua legítima: “*los mecanismos sociales de transmisión cultural tienden a asegurar la reproducción de la diferencia estructural entre la distribución, muy desigual, del conocimiento de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme, del reconocimiento de esta lengua*” (op. cit.: 36).

El lenguaje adquiere así un valor simbólico, vinculado con el mayor o menor prestigio asignado a variedades o rasgos lingüísticos específicos, según sea la identificación social de sus usuarios (Haugen 1997). La expresión “correcta” debe sus propiedades sociales esenciales al hecho de que solo pueda producirse por hablantes que dominan la lengua estándar, cuyas reglas son explícitamente constituidas por un trabajo de codificación y expresamente inculcadas por un trabajo pedagógico (Bourdieu 2001). Como señala Romaine (1996), estandarización y alfabetización son dos procesos que van de la mano: por una parte, aprender a leer y a escribir presupone la existencia de una variedad escrita codificada, y una lengua que se escribe admite mucho más fácilmente la regulación que una variedad únicamente oral; por otra parte, la posibilidad de prescribir ciertos usos como correctos y otros como incorrectos se funda en la existencia de medios que permitan registrarlos y abstraerlos del acto mismo de la emisión. De todas formas, y a pesar de las consecuencias que ello acarrea, no todos los individuos dejan de usar las formas estigmatizadas o consideradas incorrectas. En esta decisión puede incidir el eventual predominio del *prestigio encubierto* (vinculado con los valores propios de los grupos minoritarios o minorizados y con las variedades no estándares) sobre el *prestigio abierto*



(vinculado con los valores de los grupos dominantes y con la lengua estándar) (Labov 1983).

### 3.2.2. El purismo lingüístico

En estrecha relación con la prescripción idiomática y la *ideología de la estandarización* (Milroy y Milroy 1985) se encuentra el purismo lingüístico, ideología que apunta a preservar la pureza de una lengua, manteniéndola libre de cambios y de la intrusión de elementos considerados exógenos o vulgares. El purismo lingüístico intenta frenar la evolución de una lengua porque parte del supuesto de que el cambio lingüístico es un síntoma de corrupción que es necesario combatir. El rechazo al cambio en la lengua conlleva un rechazo al cambio histórico y al cambio social, manifestados por ejemplo en la incorporación de nuevos términos. Esta posición conservadora es apoyada por lo que Milroy y Milroy (1985) llaman los *guardianes públicos del uso*, como los intelectuales, las academias y la escuela. En relación con las academias de la lengua, Barrios (2011b) señala que además de cumplir un rol práctico de codificación, son un referente simbólico para la consolidación de actitudes favorables hacia la lengua y variedad de lengua que promueven. Señala a propósito de esto que *“la función filológica y codificadora de las academias se sostiene con argumentos de carácter purista, mientras que su función política se proyecta con argumentos nacionalistas y en algunos casos también imperialistas”* (op. cit.: 595). Considerando que la función codificadora no es exclusiva de las academias, Barrios entiende que *“el objetivo último de una institución creada expresamente para normalizar la lengua es eminentemente político, en tanto referente de la autoridad y el prestigio de los Estados que representan”*. Nótese que las observaciones sobre estas instituciones normativas podrían aplicarse también al rol del sistema educativo, tal como veremos más adelante en esta investigación:

*“Mediante acciones explícitas de carácter administrativo/ funcional y discursos que respaldan esas decisiones, las academias contribuyen a crear la representación de una lengua como objeto deseable, que permite*

*el funcionamiento social del individuo en las sociedades letradas y lo hace participe de una comunidad lingüística mayor” (Barrios 2011b: 595).*

El purismo lingüístico es un esfuerzo por “limpiar” el lenguaje de los elementos considerados no nativos (purismo contra los extranjerismos) o no estándares (purismo de estilo). El purismo es *“la manifestació d’un afany per part d’una comunitat lingüística (o una part d’ella) de preservar i alliberar una llengua d’aquells elements que es consideren allians o indesitjables (incloent-hi els provinents de varietats geogràfiques, socials i funcionals de la mateixa llengua”* (Thomas 1991, en Boix y Vila 1998: 163).

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: *“Purification movements imply at some level that the impure language elements belong to impure persons. This impurity ascription makes it then possible to put people who cannot claim affiliation with the privileged language in a lesser moral space”* (op. cit.: 22- 23).

El purismo puede ser estudiado desde una perspectiva estrictamente lingüística, pero también sociológica, porque implica un tipo de control social. Jernudd (1989) entiende que el purismo se origina en contextos de conflicto social para defender, demarcar y proteger aquello que constituye “lo propio”. Estas circunstancias pueden coincidir con períodos de cambio social rápido, presiones externas (reales o percibidas como tales) sobre la comunidad, consolidación nacional, conflictos étnicos o de clase, etc. Por ello las relaciones entre las lenguas se pueden concebir en términos beligerantes (“lucha”, “defensa”, etc.).

Según Shapiro (1989), el purismo puede interpretarse como distintos modos de intervenir en las relaciones *ego-alter*; cualquier movimiento que altera la lengua centralizando y podando, o descentralizando y diversificando los usos correctos, es un acto político que altera la ecología de las relaciones *ego-alter* en

una sociedad dada. Los movimientos de purificación son representativos de tendencias centralizadoras, porque el objetivo es abolir la diversidad. Con estas acciones se pretende reducir el número de formas lingüísticas legítimas y, como consecuencia, cuestionar la alteridad. Annamalai (1989) enfatiza el carácter simbólico del purismo, corroborado por el hecho de que los esfuerzos puristas se concentran en los rasgos más visibles de la lengua, particularmente el léxico.

Neustupny (1989: 211-212) considera que para abordar el estudio del purismo resulta útil diferenciar tres tipos de situaciones en las que éste puede manifestarse. El purismo puede ser estudiado a partir de lo que los hablantes hacen (*purismo en el discurso*), de referencias metalingüísticas sobre el modo de hablar de las personas (*expresiones puristas*) o en tanto *ideología*. El purismo en el discurso refiere a los actos de corrección lingüística que se producen en el discurso para eliminar segmentos no deseados del habla. En la estructura típica de los actos correctivos se formula una expresión metalingüística completa en la que se dice que la expresión A es “incorrecta” y debe ser reemplazada por B, que es la “correcta”. Esta estructura, que según el autor es la más común en los manuales puristas, no suele ofrecer ninguna razón que fundamente la corrección o incorrección de las expresiones involucradas. Las expresiones puristas, por otra parte, se dirigen a los extranjerismos o formas lingüísticas no estándares. Finalmente, el purismo es una ideología que apunta al logro de determinados objetivos político-lingüísticos, y en este sentido se acerca a las concepciones de Jernudd (1989) y Shapiro (1989) antes mencionadas; se puede analizar cómo una ideología purista se refleja en el uso de expresiones puristas, y también cómo y en qué medida moldean ciertos actos de corrección o autocorrección.

## CAPÍTULO 4

### LOS TEXTOS ESCOLARES

Los textos escolares usados para la enseñanza de la lengua forman parte de los discursos institucionales producidos en el marco de políticas lingüísticas instrumentadas a través del sistema educativo. La declaración de un libro como de uso oficial en las escuelas o la realización de un concurso para tal fin suponen un fuerte control sobre los contenidos y la forma de los textos (incluyendo la variedad lingüística a usar). Las representaciones sociales que transmiten los textos escolares influyen en el comportamiento y las creencias de sus destinatarios.

Los textos escolares se constituyeron en un objeto de estudio interesante desde el punto de vista político-lingüístico desde la última década del siglo XX<sup>16</sup>, pero se originaron en el siglo XIX (Johnsen 1996, Chopin 2004, Escolano Benito 2006) con la constitución de los estados nacionales y el desarrollo de los sistemas educativos. Los textos escolares se caracterizan por sus condiciones de producción: son libros pensados para usar en la escuela.

Johnsen (1996) establece una diferencia entre *texto escolar* (o *libro de texto*) y *libro escolar*. El *texto escolar* o *libro de texto* ha sido escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en las clases. El libro escolar, en cambio, no tiene las características antes señaladas; antologías, diccionarios, gramáticas y ortografías pueden constituirse en libros escolares en la medida en que se usen en las escuelas, pero no son textos escolares porque no se crearon para ser usados

---

<sup>16</sup> Por ejemplo, Blanco (1991), Blanco (1999), Magadán (1999), Di Tullio (2003), Narvaja de Arnoux y Blanco (2004), Narvaja de Arnoux (2008) y Montoro y Zamorano (2010). En el campo de la educación, la historia y la sociología en nuestro medio cfr. también Bralich (1990), Islas (1995), Leone (2000) y Graña (2006).

específicamente por los escolares. Los libros de lectura analizados en esta investigación son textos escolares o libros de texto, porque fueron elaborados especialmente para su uso en las escuelas.

Escolano Benito (2006) hace hincapié en el vínculo existente entre el texto escolar y el desarrollo de la *cultura escolar*, desde comienzos del siglo XIX. Con la creación de la escuela como institución pública para la formación de ciudadanos, se desarrolló la cultura escolar, con patrones específicos de normas, saberes y conductas. El texto escolar es una de las creaciones más originales de la cultura escolar, un *objeto-huella* que “*puede ser percibido como un espacio de representación de la memoria en que se ha materializado la cultura de la escuela, así como de las sensibilidades sociales de los agentes que lo producen y de los contextos en que circulan*” (op. cit.: 219).

Chopin (2004) señala que, además de cumplir con una función *referencial*, *instrumental* y *documental*, los textos escolares cumplen una función *ideológica* y *cultural*. Es decir, además de ser el soporte de los contenidos educativos que la sociedad considera necesario transmitir a las nuevas generaciones, presentar determinados métodos de aprendizaje y proporcionar un conjunto de documentos textuales o icónicos para desarrollar el espíritu crítico del estudiante, 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.

Esta función de los textos escolares ha dado lugar, siguiendo a Tosi (2011) y Negrin (2009), a los estudios ideológicos sobre el contenido de los textos: por ejemplo, las visiones sobre los diferentes grupos; los acontecimientos, hechos o problemas que se destacan y los que se ocultan; las voces que se incluyen y las que no; los estereotipos que se transmiten. Desde este enfoque, el texto escolar se entiende como un dispositivo ideológico que condensa el imaginario hegemónico de cada época. Los textos escolares usados en la educación como instrumentos de aprendizaje reflejan las ideologías imperantes en distintos momentos

sociohistóricos. Arteaga y Alemán (2007: 336) señalan que “*la institución educativa es un vehículo de transmisión de patrones ideológicos y culturales, y (...) los libros de texto comunican la ‘cosmovisión oficial’ en la cual quedan plasmadas las representaciones de la sociedad y del mundo que se manejan desde el centro de poder político, el Estado*”.

Los textos escolares resultan especialmente importantes como modeladores del imaginario comunitario: difunden e inculcan representaciones sobre grupos sociales, valores, normas y formas de comportamiento, entre ellos, los lingüísticos. Son transpositores del discurso del grupo dirigente a través de imágenes, ejemplos, lecturas, opiniones e informaciones. Exponen una *memoria ideológico-discursiva* (Narvaja de Arnoux 2006) vinculada a sus condiciones de producción.

En el proceso de conformación de los estados nacionales, los textos escolares constituyen un dispositivo normativo altamente institucionalizado y eficaz en la consolidación lingüística de la comunidad. A través de ellos se indican los modos de decir socialmente admitidos y se excluyen otros, se articula el universo ideológico, definiendo lo correcto y aceptable en comportamientos y prácticas que exceden el ámbito del lenguaje (Narvaja de Arnoux y Del Valle 2010). 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. En el caso específico de los textos para la enseñanza de la lengua, permiten reconocer las representaciones sociales en general, y sobre el lenguaje en particular.

Los ejemplos y las lecturas de estos libros constituyen un lugar especialmente apropiado para estudiar las representaciones porque, al mismo tiempo que muestran la lengua legitimada por el estado, ilustran las normas sociales que deben seguir los estudiantes. Su análisis, señala Orlandi (2001), permite comprender cómo, mediante la elaboración de la lengua escolar, se construye simultáneamente el ciudadano que la habla. Muestran el universo social

y moral en el que se inserta lo lingüístico. No solo presentan contenidos disciplinares específicos, sino que introducen en los niños nociones de cultura, moral y patriotismo.

Las lecturas incluidas en los textos escolares comprenden textos literarios, patrióticos, expresiones de carácter religioso, máximas que están institucionalizadas, poesías y canciones infantiles. A partir de ellos y de su propia competencia discursiva, los autores de los textos escolares para la enseñanza de la lengua crean (o seleccionan) los ejemplos y las lecturas con la doble función de enseñar a leer y a escribir (en el modelo de lengua legítima) y ser ejemplarizantes desde el punto de vista social y moral. Disciplinan al escolar en su comportamiento físico, social, moral y lingüístico y se constituyen como *“tecnologías especializadas “que coercionan, controlan, sujetan, regulan con docilidad el movimiento de los cuerpos para hacer de ellos subjetividades domesticadas –sujetos del Estado– y poder neutralizar los peligros de agentes des-centrados”* (González Stephan 1995: 24).

El poder de los textos escolares radica justamente en la escritura. La *ciudad escrituraria* (Rama 1998) permite, gracias a su cultura impresa, la existencia de la *comunidad imaginada* (Anderson 1993) nacional que pretende desconocer la diversidad de los grupos que la constituyen. El poder de la escritura se observa en su capacidad de crear el objeto, a la vez que habla de él; para el caso que interesa a esta investigación, la capacidad de crear el estado nacional, el ciudadano y la lengua nacional a la vez que habla de ellos.

## **CAPÍTULO 5**

### **OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

#### **5.1. Objetivos**

El propósito de esta investigación es estudiar las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, de Figueira y de Abadie-Zarrilli.

Los libros de Vásquez Acevedo y de Figuera se publicaron en las décadas de los 80 y de los 90 del siglo XIX y los de Abadie-Zarrilli en la década de los 40 del siglo XX, coincidiendo con un período de construcción del estado en el primer caso, y de su consolidación y expansión en el segundo.

Específicamente, interesa estudiar a) cómo se vincula la lengua con la nación y el ciudadano, y b) qué características tiene la norma lingüística ejemplar.

Esto se considera en cada uno de los períodos seleccionados y en términos comparativos, a partir de los contextos sociohistóricos y educativos correspondientes.

En relación con el objetivo específico a) interesa analizar, entre otros aspectos, qué lengua se toma como referencia del estado-nación uruguayo, cómo se la denomina, qué medidas se tomaron en relación con el portugués y qué lugar ocupa la lengua en la construcción de la figura del ciudadano.

En cuanto al objetivo específico b) se considera, también entre otros aspectos, cómo se construye la norma lingüística ejemplar, qué tratamiento reciben los rasgos lingüísticos regionales, qué fenómenos lingüísticos son objeto de prescripción, qué otras lenguas se mencionan además del español y cómo se las



representa, qué tipo de textos se seleccionan y cómo se formalizan los aspectos correctivos.

## **5.2. Diseño metodológico**

### **5.2.1. Períodos históricos**

La investigación se enmarca en dos períodos históricos: el período de construcción del estado uruguayo (décadas de los 70-90 del siglo XIX) y el de su consolidación y expansión (décadas de los 30-40 del siglo XX).

Sobre el primer período, Filgueira et. al. (2003: 173) señalan que *“hasta 1875, en Uruguay, el Estado fue prácticamente una ilusión. Desde el período militarista y hasta inicios del siglo XX se desarrolló un importante proceso de construcción estatal”*. En el siglo XX los autores distinguen dos ciclos: uno de *expansión* (1904-1958) y uno de *repliegue* (1959-2000)<sup>17</sup>. Dentro del primer ciclo, identifican a su vez dos períodos: uno de crecimiento y otro de consolidación. Mientras que el primer batllismo (1903-1916) se caracterizó por ampliar la función productiva del estado (su participación directa en la generación de bienes y servicios), el terrismo desplegó su función reguladora (de la economía y del mercado laboral), profundizada luego por el neobatllismo. Como señalan estos autores, *“desde el punto de vista funcional, el primer impulso estatista uruguayo es el del Estado empresario y más tímidamente el Estado social. Pero es realmente en una segunda etapa del estatismo del país en donde emerge el Estado regulado”* (op. cit.: 202).

Desde el punto de vista político-educativo, los períodos seleccionados, y sobre todo el primero de ellos, coinciden con momentos también relevantes desde el punto de vista educativo: el primer período comprende la estructuración del

---

<sup>17</sup> En cada una de esas etapas, señalan los autores, se generaron proyectos nacionales diferentes que asignaron un papel determinado al estado. Mientras que en la primera etapa se impuso un modelo industrialista y dirigista, en la segunda triunfó un modelo agro-exportador y liberal.

sistema escolar estatal con la reforma escolar vareliana (a partir del 1877 con la aprobación del Decreto-ley de Educación Común); el segundo período coincide con una reorientación pedagógica contraria a la Escuela Nueva mediante la reforma educativa liderada por José Claudio Williman (a partir de la intervención del sistema escolar por decreto de 1934).

Estos períodos son también relevantes en términos político-lingüísticos, como surge del estudio de Barrios (2013) sobre diversidad lingüística y nacionalismo lingüístico en el Uruguay en estos mismos períodos, tomando como referencia legislativa la aprobación del Decreto-ley de Educación Común en 1877 y el Decreto-ley de creación de la Academia Nacional de Letras en 1943 (en ambos casos en gobiernos de facto). Como señala Barrios, ambos períodos coincidieron en la consideración del español como lengua nacional, pero se diferenciaron en la jerarquización de lo que consideraron problemático para alcanzar ese objetivo. En el primer caso la atención se centró en la frontera y el portugués; en el segundo, en los inmigrantes y sus lenguas migratorias.

### **5.2.2. Documentos relevados**

A partir de un relevamiento exhaustivo, se conformó un corpus de documentos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y otros directamente relacionados con la educación primaria: libros de lectura oficiales del sistema escolar, programas, obras pedagógicas, legislación educativa y publicaciones periódicas pedagógicas.

El corpus incluye, pues, tres tipos de documentos<sup>18</sup>:

**a. Libros de lectura** para las escuelas urbanas, correspondientes a los períodos históricos indicados, autorizados –y a veces incluso editados– por las

---

<sup>18</sup> En las referencias bibliográficas puede consultarse la información completa de las obras.

autoridades de Educación Primaria. Se acotó a los libros de lectura para las escuelas urbanas y no para las rurales, por ser las de mayor alcance en cuanto a cantidad de escuelas, niños y docentes. Se trata de los siguientes textos:

- La serie de Alfredo Vásquez Acevedo, de 1.º a 4.º año escolar (fines del siglo XIX: 1.ª edición del primer libro, 1884), compuesta por cuatro libros: *Libro primero*, *Libro segundo*, *Libro tercero*, *Libro cuarto* (Vásquez Acevedo 1884, 1889a, 1889b y 1894).
- La serie de José Henríquez Figueira, para todo el ciclo escolar (fines del siglo XIX: 1.ª edición del primer libro, 1892), compuesta por cinco textos: *¿Quieres leer?*, *¡Adelante!*, *Un buen amigo*, *Trabajo*, *Vida* (Figueira 1892, 1899, 1900a, 1900b y 1902).
- La serie de Roberto Abadie y Humberto Zarrilli, de 1.º a 4.º año escolar (década del 40 del siglo XX: 1.ª edición del primer libro, 1941), compuesta por cuatro textos: *Libro primero de lectura*, *Libro segundo de lectura*, *Libro tercero de lectura*, *Libro cuarto de lectura* (Abadie y Zarrilli 1943, 1944a, 1944b y 1946).

**b. Programas escolares y obras pedagógicas** que pautaron la elaboración de los textos anteriores y definieron algunas de sus características:

- El *Informe Palomeque*, publicado en 1855 (Consejo de Educación Primaria 1974).
- *La educación del pueblo*, de José Pedro Varela, publicada en 1874 (Varela 1910).
- *La Legislación escolar*, de José Pedro Varela, publicada en 1876 (Varela 1964).

- El *Programa escolar para las escuelas urbanas* de 1897 (Consejo de Instrucción Primaria 1957).
- *La educación del pueblo*, de José Claudio Williman, publicado en 1937 (Williman 1937).
- El *Programa escolar para las escuelas urbanas* de 1941 (Consejo de Instrucción Primaria 1957).

**c. Legislación escolar y publicaciones periódicas pedagógicas oficiales:** leyes, decretos, reglamentaciones y circulares; justificación de decisiones sobre la oficialidad de los textos; comentarios sobre los mismos; opiniones y resoluciones vinculadas con la lengua; información estadística sobre alumnos y docentes.

La legislación escolar consultada fue la siguiente:

- El *Decreto-ley de Educación Común n° 1350* de 1877 (Argone 1987).
- La *Legislación escolar vigente*. Publicación del Consejo General de Instrucción Pública. Se relevó la legislación correspondiente al período comprendido entre 1898 y 1943.
- La *Legislación escolar cronológica*, de Orestes Araújo (Araújo 1898, Tomos II-IV: años 1877-1897).
- La *Memoria* del Consejo de Educación Primaria. Se relevaron los tomos correspondientes al período comprendido entre 1898 y 1943.

También se relevaron las siguientes publicaciones periódicas pedagógicas:

- *La Educación Popular*. Revista quincenal publicada por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1869).

- *El Maestro*. Periódico semanal (Álvarez y Pérez dir., tomo I: 1875-1879).
- *Boletín de Enseñanza Primaria*. Publicación mensual de la Dirección de Instrucción Primaria publicada entre 1889 y 1898. Se relevaron todos los boletines.
- *Anales de Instrucción Primaria*. Publicación mensual de la Dirección General de Instrucción Pública (luego Dirección de Enseñanza Primaria y Normal). Se relevaron todos los anales de la Primera Época (42 tomos publicados entre 1903 y 1937) y los de la Segunda Época que se corresponden con el período estudiado (13 tomos publicados entre 1938 y 1950).

La documentación fue consultada en la Hemeroteca y Biblioteca Pedagógicas, la Biblioteca Nacional, la biblioteca del Departamento de Historia Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) y la biblioteca de la Inspección Departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria del departamento de Canelones.

### **5.2.3. Descripción de los libros de lectura**

Los libros de lectura que constituyen el corpus se caracterizan por ser textos clausurados y autorreferenciales, en un doble sentido: por un lado no interactúan con otros instrumentos lingüísticos (no remiten a otras fuentes de información como gramáticas o diccionarios<sup>19</sup>); por otro, casi todas las lecturas que incluyen fueron escritas por sus autores. El hecho de que se constituyan como textos *monológicos* (Bajtín 1982) responde a la modalidad educativa de la época a la vez que refuerza su carácter referencial e institucional.

---

<sup>19</sup> Salvo una única vez, en que se hace referencia en una nota al Diccionario de la Real Academia Española en relación con los refranes (Figueira 1902, *Libro quinto*).

### 5.2.3.1. La serie graduada de libros de lectura de Vásquez Acevedo.

Los libros de lectura de Alfredo Vásquez Acevedo fueron declarados oficiales y de uso exclusivo en las escuelas estatales de todo el país por la Dirección de Instrucción Pública en 1892 (Araújo 1898, Dirección General de Instrucción Pública 1904). Aunque había otros textos escolares para la enseñanza de la lengua, estos son los únicos con ese carácter; lo mismo debe señalarse para las otras series estudiadas.

Alfredo Vásquez Acevedo (Buenos Aires 1844 - Montevideo 1923) fue jurista, magistrado, político y docente universitario, y desempeñó cargos gubernamentales de relevancia. Estaba íntimamente vinculado al proceso de reforma escolar vareliana, por más de un motivo: era cuñado de José Pedro Varela y había participado en la fundación y desarrollo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En 1884 redacta su primer libro de lectura (Araújo 1911, Mena Segarra y Palomeque 2011)<sup>20</sup>.

La serie de libros de lectura de Vásquez Acevedo está compuesta por cuatro textos, uno para cada año escolar (de primero a cuarto): *Libro primero*, *Libro segundo*, *Libro tercero*, *Libro cuarto*. Los primeros tres tienen una estructura similar y aproximadamente cien páginas cada uno. Cada lección contiene una lectura, a veces una ilustración y luego “*ejercicios de analogía*”, “*para el pizarrón*” y/o “*de significación*”, además de indicaciones al maestro. Las lecturas de los dos primeros libros no están firmadas; están escritas en prosa y fueron elaboradas para cumplir los propósitos pedagógicos de cada lección. En el libro tercero, a las lecciones redactadas por su autor se incorporaron fragmentos de textos en prosa y en verso de autores nacionales, americanos y españoles, de

---

<sup>20</sup> También fue fiscal de Gobierno y Hacienda entre 1872 y 1875, fiscal de lo Civil y del Crimen entre 1878 y 1885, miembro de la Comisión redactora del Código Penal en 1873, autor del Proyecto de Código de Procedimiento Penal de 1892, presidente de la Convención Nacional Constituyente en 1917 y miembro del primer Consejo Nacional de Administración entre 1919 y 1922, diputado y senador en varios períodos y director del diario La Democracia en 1872. Asimismo, realizó una importante labor en la órbita universitaria: como Rector de la Universidad de la República (1880-1889) formuló un plan de reforma y reorganización de la enseñanza superior que rigió hasta mediados del siglo XX.

considerable extensión (dos o más páginas). El libro para cuarto año cambia radicalmente su composición: duplica en extensión los libros anteriores, está compuesto únicamente por textos literarios y no presenta ejercicios ni indicaciones para el docente. En su elaboración participaron varios autores nacionales, con la redacción de lecturas breves.

Los tres primeros libros contienen el mismo “*Prefacio*”, en que el autor expone la necesidad de escribir libros de lectura adaptados a las orientaciones pedagógicas de la Reforma Escolar, e “*Instrucciones*” acerca de cómo utilizar el libro. El cuarto presenta una “*Introducción*” dirigida a los maestros, donde el autor indica la importancia de preparar las lecciones de lectura y el procedimiento a seguir. Finalmente, presenta las “*Reglas sobre la expresión*” que el maestro debe enseñar.

**5.2.3.2. La serie graduada de libros de lectura de Figueira.** Los libros de lectura de José Henríquez Figueira fueron declarados oficiales y de uso exclusivo en las escuelas estatales de todo el país por la Dirección de Instrucción Pública en 1901 (Araújo 1898, Dirección General de Instrucción Pública 1904).

José Henríquez Figueira (Montevideo 1860-1946, hijo de padres portugueses) fue maestro. Estuvo vinculado con la reforma escolar desde muy joven. Dirigió el *Boletín de Enseñanza Primaria*, publicado entre julio de 1889 y diciembre de 1898, publicación pedagógica de la Dirección de Instrucción Pública (antecedente de los *Anales de Instrucción Primaria*, publicados entre 1903 y 1971). En 1890 el gobierno le encargó una misión en Europa, a cuyo regreso, en 1892, publicó su primer libro de lectura (Araújo 1911, Mena Segarra y Palomeque 2011)<sup>21</sup>.

La serie de libros de lectura de Figueira está compuesta por cinco textos. Según se indica en la portada correspondiente, el primer libro de la serie,

---

<sup>21</sup> Luego de desempeñarse como preparador y ayudante de Zoología del Museo de Historia Natural (1880), también fue inspector de Escuelas del departamento de Rocha (1884) y a los pocos años Inspector Técnico de las escuelas del país (1889)

¿*Quieres leer?*, corresponde al “*curso preparatorio*” de lectura; *¡Adelante!* y *Un buen amigo* al “*curso elemental*”; *Trabajo y Vida* al “*curso intermedio*”. También se indica que los textos correspondientes a los cursos preparatorio y elemental contienen “*lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual*”, mientras aquéllos correspondientes al curso intermedio comprenden lecciones y ejercicios de “*lectura expresiva y literatura*”.

Los libros de lectura de Figueira son muy innovadores desde el punto de vista didáctico, y aleccionadores desde el punto de vista social y moral. Por ejemplo, cada libro presenta en la anteportada, además del título, frases alusivas al mismo y relacionadas con cuestiones morales y sociales<sup>22</sup>. Según se indica en la anteportada, no son solo libros de lectura, sino “*tres libros en uno: lectura, lenguaje, civilidad*”. La anteportada de todos los libros de Figueira contiene –en una diagramación bastante abigarrada y con recuadros– una serie de máximas que, según el autor, guían la tarea educativa, por ejemplo: “*Observar, sentir, pensar, hablar, escribir, leer*”; “*Autonomía, deseo, sugestión, dirección, imitación, creación*”; “*Salud, Trabajo, Recreo, Economía, Cultura, Felicidad*”; “*Libertad, Igualdad, Nacionalidad, Humanidad*” (en el Anexo se muestra la portada de uno de los libros de lectura que componen cada serie). Las lecciones de los libros se componen de una lectura, una ilustración o imagen alusiva y una “*Nota*” con indicaciones para el maestro. Cada libro contiene también un “*plan pedagógico, unidad conceptiva e ideales filosóficos*” y un vocabulario.

**5.2.3.3. La serie de libros de lectura de Abadie-Zarrilli.** Estos libros de lectura –tal como se lee en sus respectivas portadas– comenzaron a utilizarse en

---

<sup>22</sup> Así, el libro titulado *Un buen amigo*, con el que se refiere al libro como fuente de aprendizaje, contiene frases como “*Después del pan, la educación es la primera necesidad del pueblo (Danton, 1793)*”, “*Nada es tan agradable como un buen amigo y un buen libro*”. El libro *Vida* acompaña este título con expresiones como “*Lo que conviene no es saber cómo se muere sino cómo se vive*”, “*No te desalientes por el egoísmo, la injusticia, la maldad y el olvido de los hombres. Piensa que la humanidad es una sociedad anónima en la que todos somos accionistas...Sus intereses o valores son: Libertad y Solidaridad, Amor y Justicia*”. En el libro *Trabajo* aparecen expresiones del tipo “*Trabajar o morir: tal es el mandato de la naturaleza. Nadie tiene el derecho de ser haragán*”, “*Trabaja para ti, para tu familia, para tu patria, para la humanidad. Considera el trabajo intelectual tan valioso como el trabajo manual, y aún más*”.



las escuelas con carácter de textos escolares oficiales en 1941, como resultado de haber ganado un concurso organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal a tales efectos.

Humberto Zarrilli (Montevideo 1898-1964) fue maestro, escritor y se desempeñó como docente en los Institutos Normales. En 1920 fue designado redactor-traductor de las revistas oficiales del Consejo Nacional de Instrucción Primaria, de cuya dirección se hizo cargo desde 1921 por más de veinte años<sup>23</sup>. Roberto Abadie Soriano (Montevideo 1896- 1992) fue maestro y se desempeñó como docente en todos los niveles del sistema educativo. Abadie produjo cambios profundos en la doctrina y práctica de la educación uruguaya, especialmente en lo referido a la alfabetización, la educación de adultos, rural y para ciegos<sup>24</sup>. En 1941 Abadie y Zarrilli desarrollaron en coautoría un método intuitivo para el aprendizaje de la lengua, en el que recuperaron y revalorizaron la obra de especialistas del Siglo XVII en adelante a partir de Comenio, la escuela de Port Royal y Pascal. Este método se aplicó en los libros de lectura analizados en la presente investigación.

Abadie y Zarrilli tuvieron una notable incidencia en la escuela primaria desde los años veinte del siglo XX, gracias a sus libros de lecturas. Redactaron tres series de libros de textos para las escuelas públicas. En 1924 publicaron los libros de lenguaje *Cervantes*, *Rubén Darío* y *Rodó*, que fueron declarados textos

---

<sup>23</sup> Humberto Zarrilli se desempeñó también como profesor de literatura, lectura y francés en los Institutos Normales. En 1927 fue enviado a Europa por el Consejo, en misión de estudio, y al regreso fundó dos revistas (Revista Oral y Revista Mural). En 1928 publicó su primer libro de poemas. En 1932 el Consejo lo nombró Director del Teatro Escolar Artístico y publicó diez obras dramáticas. Un par de años antes el estado le había encargado la redacción de la primera ópera nacional ("*Paraná Guazú*") (Zum Felde 1967, Leone 2000, Montoro y Zamorano 2010).

<sup>24</sup> Fue ayudante y secretario honorario de la Escuela de Aplicación de Varones, ayudante y director de los Cursos Nocturnos para adultos, profesor de Psicología y Pedagogía de los Institutos Normales, catedrático de Sociología y Economía Política). Roberto Abadie también se desempeñó en el ámbito de la administración de la educación pública: fue jefe de la Oficina de Anales y Legislación escolar y de la Biblioteca Pedagógica, así como director de la Biblioteca y Museo Pedagógicos (Leone 2000, Montoro y Zamorano 2010).

de uso oficial en las escuelas públicas desde entonces. En 1927 escribieron una serie de libros de lectura (*Alegría, Tierra nuestra, Uruguay, Optimismo, Patria y Democracia*), que resultó ganadora de un concurso organizado por el Consejo de Instrucción Primaria para dotar a las escuelas públicas de todo el país de textos oficiales de lectura. Estos libros tuvieron ese carácter hasta 1941, cuando volvieron a ganar un concurso organizado con el mismo objetivo por el citado Consejo y su nueva serie de lectura sustituyó a la anterior. Es justamente esta última serie la estudiada en el presente trabajo.

La serie de libros de lectura de Abadie y Zarrilli de 1941 ofrece para cada año escolar (de primero a cuarto) un libro de lectura para el alumno y otro para el maestro: *Libro primero de lectura, Libro segundo de lectura, Libro tercero de lectura y Libro cuarto de lectura*. El libro para el alumno contiene únicamente lecturas. El libro para el maestro contiene, además, indicaciones didácticas en las que se especifica cuál es el interés de la lectura, “vicios de dicción”, “comentario moral”, reglas u observaciones ortográficas, “ejercicios de pronunciación”, “uso del diccionario”, “explicación de modismos”, y/o “ejercicios de redacción”, para cada lectura. Cada libro –ya sea en su versión para el alumno o para el maestro– comienza con un extenso prólogo de sus autores en el que explican el *Plan del libro*. Las lecturas que componen los libros fueron escritas en su mayoría por sus autores para cumplir los propósitos pedagógicos de cada lección; se trata en gran parte de textos en prosa.

## PARTE II

### LAS REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS LIBROS DE LECTURA DE VÁSQUEZ ACEVEDO Y DE FIGUEIRA

#### CAPÍTULO 1

#### INTRODUCCIÓN

Uruguay nació como estado independiente en 1828 como consecuencia de intereses políticos ajenos, más que por una voluntad expresa de independencia nacional de los propios orientales. Ese año se firmó (con intermediación inglesa) la Convención Preliminar de Paz entre Brasil y las Provincias Unidas del Río de la Plata, tras lo cual la Provincia Oriental se constituyó como estado independiente. 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 favorecer también los objetivos comerciales de Inglaterra, interesada en el acceso a un puerto de aguas profundas y a los ríos de penetración al continente (Nahum 1994, Caetano y Rilla 1994).

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 (Real de Azúa 1991, Caetano 1992). La creación del estado uruguayo no fue consecuencia de los reclamos de una nación, sino que primero se creó el estado y más tarde comenzó a desarrollarse el sentimiento nacional; como señala Caetano (1992: 81), “*Uruguay nació antes que los uruguayos, el Estado precedió a la nación*”.

Precisamente éste es el centro de las preocupaciones de la élite dirigente uruguaya del siglo XIX<sup>25</sup>: la viabilidad del Uruguay como estado independiente y la construcción de una identidad nacional que permitiera cohesionar realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes: *grosso modo*, 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 y hasta mediados del XX<sup>26</sup>. Las características del joven estado obligaron a priorizar políticas de unificación política, social y cultural. Para lograr este objetivo y fortalecer la nacionalidad las acciones apuntaron, entre otras cosas, a eliminar las diferencias lingüísticas mediante la difusión y consolidación del español como lengua nacional (Barrios et. al. 1993).

El estado-nación uruguayo comenzó a construirse –en base a referentes identitarios que solo en los últimos años han empezado a modificarse (Islas y Frega 2008)– recién en el último cuarto del siglo XIX, coincidiendo con la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1879). Las acciones llevadas adelante por Latorre tuvieron como objetivo la unificación, centralización y control estatal, fueron congruentes con la política educativa y, consecuentemente, también con la lingüística.

En este período el medio rural se transformó completamente 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,

---

<sup>25</sup> El rol central de las élites en la creación de los movimientos nacionales ha sido señalado por Hobsbawm (1992).

<sup>26</sup> En 1860 el país contaba con aproximadamente 55.000 habitantes extranjeros (entre europeos y brasileños), que constituían el 25% de su población (Bralich 1987). En 1872 había 103.000 inmigrantes europeos, sobre una población de aproximadamente 420.000 habitantes (Vidart y Pi 1969). Entre 1840 y 1890 los inmigrantes llegados desde Francia, Italia y el País Vasco español llegaron a ser la mitad de los habitantes de Montevideo y las tres cuartas partes de su población masculina activa (Barrán 2008). En 1908 había un 30,4 % de extranjeros en Montevideo, cifra que descende a un 13,5 % en 1963 (Pellegrino 2003). Aunque no hay censos entre 1908 y 1963, en los Anales de Instrucción Primaria de 1945 (época II, Tomo VIII, n° 3 y 4) se consigna una población total de 2.100.000 habitantes, una cuarta parte de los cuales eran inmigrantes.

permitiendo nuevas formas de explotación ganadera; comenzó entonces la transformación del estanciero caudillo en estanciero empresario (Barrán 2008) y el proceso de desaparición 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, pasando a manos del estado el registro de nacimientos, defunciones, matrimonios, y reconocimientos y legitimaciones, hasta entonces a cargo de la Iglesia).

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 a las tropas del gobierno. Gracias a esto y al uso del moderno fusil Remington, el estado acrecentó su poder de control y coacción (Méndez Vives 2007, Barrán 2008).

Las medidas para avanzar en la unidad y el poder estatal 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. Santos acentuó el carácter secularizador del estado. Durante su gobierno se terminó la acción revisionista de la historiografía sobre Artigas (que pasó a considerarse oficialmente como héroe nacional) y se estableció una política exterior con fuerte defensa de lo nacional (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 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: 218). Este proceso económico implicó una nueva *sensibilidad* (op.cit.), una transformación sustancial en la conducta de los uruguayos.

El instrumento fundamental para construir la nación fue la creación de un sistema educativo estatal eficiente. Para concretarlo fue central, además de la determinación de Latorre, la figura del pedagogo José Pedro Varela y el apoyo de las clases dirigentes<sup>27</sup> 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).

En Uruguay, el discurso nacionalista se identifica claramente 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 1967, tomo I) 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 escritor Juan Zorrilla de San Martín, el historiador Francisco Bauzá y el pintor Juan Manuel Blanes. La obra de Zorrilla de San Martín (por ejemplo *La Leyenda Patria*, 1879; *Tabaré*, 1887; *La epopeya de Artigas*, 1910) construyó una representación europea del país: un Uruguay de raza blanca, habla española y cultura occidental. Bauzá redactó la primera gran obra de historiografía uruguaya (*Historia de la dominación española en el Uruguay*, 1880-1882), reivindicando la figura de José Artigas. Blanes representó

---

<sup>27</sup> Las clases dirigentes en lo político-religioso (el obispo Jacinto Vera junto con los intelectuales nucleados en torno a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular) y las conservadoras en lo económico-social (el alto comercio y los estancieros agrupados en la Asociación Rural desde 1871) actuaron como los más eficaces agentes de difusión del nuevo orden social. Ambos sectores, aunque por distintas razones, promovieron (en el caso de los estancieros y el alto comercio) o aceptaron (en el caso de los intelectuales montevideanos) el fortalecimiento del poder central (Barrán 2008).

plásticamente a los referentes de la nacionalidad en obras como “El juramento de los Treinta y Tres” (1877), el “Boceto para La Jura de la Constitución” (1872), “Artigas en la Ciudadela” (1884), así como diversas representaciones del gaucho (por ejemplo, “El descanso”)<sup>28</sup>.

El objetivo de unificación educativa, lingüística y cultural se plasmó en el Decreto-ley de Educación Común n° 1350 de 1877<sup>29</sup>, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y propuso el español como la lengua de instrucción pública. El aparato educativo alcanzó una cobertura nacional, aunque con resultados distintos según la región<sup>30</sup>.

A partir de la estructuración del sistema escolar nacional, el estado fue construyendo un modelo de país, mediante la elaboración de dos *objetos discursivos* (Narvaja de Arnoux 2008) fundamentales: el ciudadano y la lengua nacional. En la difusión y consolidación de los valores nacionales, el sistema escolar ocupó un rol central y decisivo. La escuela fue concebida para asimilar los tipos humanos dispersos, para asimilar a los inmigrantes y para demarcar fronteras; en definitiva, para estar al servicio de la construcción de la nación.

---

<sup>28</sup> Como señala Ferré (1991 en Caetano et. al. 2000: 21), “*La generación que inventó el imaginario fundamental del Uruguay fue la del 75 al 90 más o menos (Zorrilla de San Martín, Acevedo Díaz, Blanes, Varela, Bauzá, Ramírez)*, [estos intelectuales fueron] *los que pensaron los marcos y mitos esenciales del Uruguay*”.

<sup>29</sup>El Decreto-ley de Educación Común no tiene el rango de ley porque Latorre había disuelto el Parlamento el 10 de marzo de 1876.

<sup>30</sup> Mientras que los inmigrantes se fueron asimilando lingüísticamente, en la frontera norte se conformó una situación de bilingüismo español-portugués (Barrios et. al. 1993, Barrios 1996, Behares 1984, Elizaincín et. al. 1987, Elizaincín 1992).

## CAPÍTULO 2

### LA REFORMA ESCOLAR VARELIANA

En este capítulo presento el proceso de construcción del sistema escolar uruguayo, durante el último cuarto del siglo XIX. La estructuración de la escuela uruguaya contó con algunos antecedentes importantes (el Instituto de Instrucción Pública y el Informe Palomeque) y otros fundamentales (el proyecto Vedia y la Sociedad de Amigos de la Educación Popular), y culminó con la reforma escolar liderada por José Pedro Varela y la aprobación del Decreto-ley de Educación en 1877.

#### **2.1. Antecedentes de la reforma: el Instituto de Instrucción Pública y el Informe Palomeque**

El sistema educativo uruguayo comenzó a organizarse en 1847 cuando el Gobierno de la Defensa<sup>31</sup> creó el Instituto de Instrucción Pública, cuyas atribuciones fueron:

*“difundir, uniformizar y sistematizar la educación primaria pública; autorizar y supervisar los establecimientos educacionales privados, reglamentándolos; examinar las obras que sustentasen la educación moral buscando el más perfecto acuerdo con las doctrinas políticas y religiosas que servían de base a la nación”* (Bralich 1987: 38).

En el Preámbulo del decreto se indica el lugar fundamental del estado en relación con la educación, aspecto que también es central en la propuesta de José Pedro Varela. El instituto reglamentó la enseñanza primaria y la “*secundaria* y

---

<sup>31</sup> Durante la Guerra Grande (1839-1851), el bando blanco comandado por el General Manuel Oribe sitió la ciudad de Montevideo y estableció su cuartel general en el Cerrito; el bando colorado liderado por el General Fructuoso Rivera quedó reducido a la ciudad de Montevideo (Gobierno de la Defensa).



*científica*” desde 1848 hasta 1877, cuando se aprobó el Decreto-ley de Educación Común.

A fines de 1854 el Instituto, dirigido por Manuel Herrera y Obes, decidió visitar las escuelas públicas del interior del país para conocer su situación. La tarea se encomendó a José Gabriel Palomeque, secretario del instituto, quien elaboró un detallado informe que (si bien no contempla la enseñanza secundaria y superior) podría ser considerado como el primer diagnóstico formal de nuestro sistema educativo. El informe de Palomeque incluía una propuesta de reforma con catorce puntos (Informe Palomeque 1974 [1855]); algunos de ellos, como la preocupación por la homogeneidad de los textos y programas escolares, fueron retomados por Varela veintidós años después. El documento no incidió en el rumbo de la educación nacional, porque *“Los presupuestos siguieron siendo insuficientes, faltaban maestros, los que había no eran pagos con puntualidad, los programas de la mayoría de las escuelas se reducía a la lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana”* (Bralich 1987: 42).

En este período, sin embargo, se sentaron las bases para la estructuración del sistema educativo estatal: la enseñanza primaria pública contaba ya con un organismo directivo (el Instituto de Instrucción Pública) y con un informe sobre la situación de la enseñanza, que incluía una propuesta para su organización y mejora.

## **2.2. Albores de la reforma: la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y el Proyecto Vedia**

Entre 1867 y 1868 José Pedro Varela (pedagogo, periodista, político y escritor) realizó un viaje a Europa y Estados Unidos que le permitió conocer e intercambiar ideas con el político y escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento. Bajo el influjo de las nuevas corrientes sociales y pedagógicas sajonas

(sobre todo de Horacio Mann<sup>32</sup>), que introdujeron el positivismo<sup>33</sup> en nuestro país (Ardao 1971, Araújo 1911), a su regreso dictó una conferencia sobre la importancia de la educación para el desarrollo social. La conferencia despertó el interés de destacados intelectuales de la época y fue el preámbulo para que el 8 de setiembre de 1868 se realizara una asamblea en la Universidad, de la cual surgió la Sociedad de Amigos de la Educación Popular a instancias de José Pedro Varela, Elbio Fernández y Carlos María Ramírez, entre otros intelectuales de la época. Esta sociedad buscaba “*propender al adelanto y desarrollo de la educación en todo el territorio de la República*”. Para ello se impuso como tarea “*Fundar, organizar y dirigir las escuelas de la Sociedad con facultad para la elección de textos y materiales de enseñanza*”, así como “*Fundar, organizar y reglamentar las Bibliotecas Populares de la Sociedad*” (La Educación Popular, n° 1, 1969: 27). Varela se desempeñó como su presidente entre 1869 y 1876.

En el discurso de Varela con motivo de la fundación de esta Sociedad, estableció con precisión el papel de la institución educativa en la construcción del ciudadano moderno. En su concepción, la escuela no debía ocuparse solamente de “*el hecho material de aprender a leer y escribir*”, sino también fomentar 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*

---

<sup>32</sup> Sarmiento difundió las ideas de este educador y legislador norteamericano en su libro *Educación popular* (1847). En Estados Unidos, Sarmiento puso en contacto a Varela con diferentes instituciones educativas vinculadas con las propuestas de Mann.

<sup>33</sup> El positivismo se introdujo en nuestro país en la década de los 70 del siglo XIX a través de las doctrinas evolucionistas de Darwin y Spencer, y comenzó a competir con el catolicismo y el espiritualismo racionalista. El catolicismo tenía como pilar a Juan Zorrilla de San Martín y se expresaba en el periódico El Bien Público. El espiritualismo racionalista tenía como figura a Prudencio Vázquez y Vega y se expresaba en el periódico La Razón. Hacia 1879 el representante del positivo era Varela y la reforma escolar un triunfo de esta corriente (Méndez Vives 2007). Sin embargo, con la asunción como presidente de Julio Herrera y Obes, que era espiritualista racionalista, y su ministro de Instrucción Pública, que era católico (Méndez Vives 2007), se intentó contrarrestar la hegemonía positivista con la aprobación en 1891 de un decreto del Poder Ejecutivo que prohibía la orientación positivista en los maestros y textos escolares (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo IV, 1891).

*respete la ley y reconozca la autoridad*”, y porque “*aproxima y funde las clases sociales*” (La Educación Popular, nº 1, 1869: 3)<sup>34</sup>.

En 1869, y a instancias de la Sociedad mencionada, se creó la escuela Elbio Fernández, que puso en práctica las nuevas corrientes pedagógicas. Allí se ensayó la estructura curricular, así como las propuestas pedagógicas y didácticas que serían más tarde promovidas por Varela en la reforma escolar desde su función como Director de Instrucción Pública. Alfredo Vásquez Acevedo redactó la serie graduada de libros de lectura –los primeros usados en el sistema escolar estatal, y analizados en la presente investigación– especialmente para esta escuela, con las innovaciones didácticas promovidas por esta Sociedad.

El 9 de mayo de 1873 otro miembro de la Sociedad y amigo personal de Varela, el diputado Agustín de Vedia (Mena Segarra y Palomeque 2011), redactó un proyecto de ley de educación que no se concretó (sobre todo por la fuerte oposición de la Iglesia a la propuesta de proscripción de la enseñanza religiosa), pero que guarda muchos puntos en común con los planteados luego por Varela en *La educación del pueblo* (1874) y la *Legislación escolar* (1876), como el propio autor señaló<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> En *La educación del pueblo* Varela explicita aún más el vínculo entre escuela y ciudadanía: “*Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos. La Escuela es la base de la república; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía*” (Varela 1910 [1874]: 56).

<sup>35</sup> El proyecto de Vedia y el de Varela tienen en común la laicidad y gratuidad de la educación, la libertad para abrir establecimientos de educación privada, la descentralización técnica de los órganos educacionales para preservarlos del poder político, la unificación del sistema educacional, el registro de la actividad escolar (censos, memorias, estados contables), la creación de centros de formación docente, la organización de un régimen de inspección de la labor docente, la delimitación de los derechos y obligaciones del maestro en un estatuto, la exigencia del título docente para dictar clases, la vinculación de la escuela con la supervivencia de la democracia, los congresos anuales de maestros para mejorar la enseñanza, y el funcionamiento de las bibliotecas populares (Mena Segarra y Palomeque 2011).

### **2.3. La reforma escolar: el Decreto-ley de Educación Común y su puesta en práctica**

El 14 de abril de 1875 el gobierno de Latorre decretó la disolución del Instituto de Instrucción Pública y otorgó sus facultades a la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económico Administrativa de Montevideo. Entre las tareas realizadas por José María Montero, su inspector, se encuentra la fundación de *El Maestro*, periódico de divulgación pedagógica, que se publicó hasta diciembre de 1881. En 1876 Francisco Berra redactó, a pedido de Montero, un extenso reglamento para todas las escuelas oficiales del país, en el que se observan significativas concordancias con las propuestas formuladas ese mismo año por José Pedro Varela en su *Legislación escolar* (Mena Segarra y Palomeque 2011).

El 21 de febrero de 1876 Montero fue nombrado Ministro de Gobierno por Latorre, quien inmediatamente designó (por propuesta del mismo<sup>36</sup>) a José Pedro Varela como presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo (con jurisdicción nacional). De esta forma Varela pudo aplicar la experiencia de la escuela Elbio Fernández a las escuelas municipales. Desde agosto de 1877, ya como Inspector Nacional de Instrucción Pública, pudo hacerlo también a nivel nacional, hasta su muerte en 1879. Varela era consciente de que el cargo ofrecido por el dictador podría implicar un alejamiento de sus amigos principistas e iría en contra sus propios principios, por lo que dudó en aceptarlo. Así lo expresó en la carta enviada el 27 de marzo de 1876 al Ministro de Gobierno donde transmitió, de todos modos, su decisión afirmativa:

*“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*

---

<sup>36</sup>Varela y Montero tenían un estrecho vínculo desde su trabajo conjunto en el periódico El Siglo; además Montero fue gerente de La Paz, periódico de Varela (Reyes Abadie 1977).

*hacerlo en pro de los intereses públicos y sin mengua de la dignidad del ciudadano y del hombre” (en Ardao 1971: 122).*

El año anterior, Varela había escrito un nuevo libro sobre temas educativos, la *Legislación escolar*. El texto se divide en dos partes; la primera, titulada “*De nuestro estado actual y sus causas*”, incluye reflexiones sociológicas sobre la realidad nacional. En la segunda estudia “*los fines y ventajas de aunar los esfuerzos del Estado y de las localidades para poder realizar la obra de la educación*”. La última sección contiene el “*Proyecto de Ley de Educación Común*” y sus fundamentos pedagógicos. Con una mínima actualización, Varela presentó este documento a la Comisión de Instrucción Pública, que lo publicó. También elevó al Ministro de Gobierno su proyecto de ley para que el Gobierno Provisorio, “*haciendo uso de sus facultades ordinarias y extraordinarias*”, lo convirtiera en ley, “*con evidente conveniencia para los intereses permanentes de la República, sea aceptándolo tal como ha sido formulado, o introduciendo en él las modificaciones que juzgare necesarias*” (Varela 1964 [1876]: 7).

Varela proponía descentralizar la organización educativa existente, en un marco de gratuidad, obligatoriedad y laicidad. El 24 de agosto de 1877 el gobierno aprobó el proyecto de Varela, aunque con modificaciones. El Decreto-Ley de Educación Común n° 1350, firmado por el Gobernador Provisorio Lorenzo Latorre, definió un sistema educativo con estructura centralizada, sin participación popular y con educación religiosa (aunque no obligatoria). Varela, como Inspector Nacional de Instrucción Pública, designó a varios miembros de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular<sup>37</sup> para integrar la Comisión de Instrucción Pública.

La aplicación del Decreto-Ley de Educación Común implicó la unidad y control de la educación primaria por un único ente (la Dirección General de

---

<sup>37</sup> Francisco Antonio Berra, Ildefonso García Lagos, Pedro Ricaldoni, Juan Álvarez y Pérez, Federico Balparda, Enrique Estrázulas, Remigio Castellanos, Carlos María de Pena, Víctor Rappaz y Emilio Romero (Ardao 1971).

Instrucción Pública), la existencia de una autoridad nacional que contaba con órganos subordinados en cada departamento y la fiscalización de los departamentos por funcionarios especializados: los inspectores (art. 34). También se le asignaron a la Dirección General de Instrucción Pública 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) y durar en sus funciones hasta que “*su comportamiento no dé motivo para ser removidos de sus puestos*” (art. 4)<sup>38</sup>.

La aplicación del Decreto-ley de Educación Común también significó la confirmación de la gratuidad de la enseñanza (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<sup>39</sup>; la escuela llegaba a los parajes más alejados del medio rural, incluso a donde la Iglesia no lo hacía. En cuanto a la laicidad, el artículo 18 del decreto-ley estableció que “*la enseñanza de la Religión Católica*

---

<sup>38</sup> Unos años después, el 22 de enero de 1883, el presidente Santos promulgó una ley que creó el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Su segundo artículo autorizaba al Poder Ejecutivo para “*adscribir al nuevo Ministerio, aquellos cometidos que a su juicio crea de oportunidad para el mejor servicio de la Administración Pública*” (en Mena Segarra y Palomeque 2011: 424). En consecuencia, la Dirección General de Instrucción Pública (y por ende el Inspector Nacional, en ese momento Jacobo Varela) pasó a estar subordinada a ese ministerio. En 1885 fue sancionada una nueva norma que reforzó aún más el papel del Poder Ejecutivo en la educación pública. Entre otras disposiciones, contenía la obligación por parte de la Dirección General de Instrucción Pública de solicitar al nuevo ministerio las designaciones definitivas de maestros. También debía darle cuenta de las suspensiones de maestros, y someter a su aprobación los textos y programas escolares (Mena Segarra y Palomeque 2011: 424).

<sup>39</sup> En 1854 el país contaba con 54 escuelas (Informe Palomeque en Araújo 1911) y en 1863 pasó a 79 (Araújo 1911). En 1877, año de la estructuración del sistema escolar estatal, hubo un aumento exponencial: 208 escuelas en todo el Uruguay (17.033 inscriptos, con una asistencia promedio de 12.361 estudiantes). Esta cifra continuó aumentando: en 1894 había 515 escuelas (47.356 inscriptos y 36.018 alumnos de asistencia media); en 1906, 619 escuelas (57.638 inscriptos, 41.462 de escolares de asistencia media); en 1907, 800 escuelas (60.864 inscriptos y asistencia media de 44.307); en 1910, 1010 escuelas (74.717 de inscriptos y 54.106 de asistencia media); en 1912, 1012 escuelas (87.548 de niños inscriptos y 62.065 de asistencia media) (Abel J. Pérez 1912-191, Anales, Tomo XI, n° 1-15, abril de 1912 a junio de 1913). Si se tiene en cuenta que en 2010 había 2548 establecimientos escolares en todo el país, a los que asistían 342.286 niños (MEC 2011), se puede concluir que el mayor crecimiento escolar se dio precisamente durante la estructuración del sistema escolar estatal.

*[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*”<sup>40</sup>.

Si bien la reforma escolar fue apoyada por amplios sectores de la población (la burguesía urbana y cosmopolita, y los asalariados de la naciente capa media urbana constituida por obreros, docentes y militares de carrera), concitó la oposición de los sectores de poder: los caudillos, los doctores y la Iglesia (encabezada por el Obispo Monseñor Jacinto Vera). El mismo José Batlle y Ordóñez cuestionó enfáticamente la decisión de Varela de vincularse con la dictadura de Latorre:

*“Don José Pedro Varela acatando la tiranía monstruosa de Latorre, declarando que solo los gobiernos dictatoriales son capaces de hacer grandes bienes a nuestro pueblo y presentándonos al déspota asesino cubierto de ‘legítima gloria’ no es un enemigo, es un apologista del despotismo; no es un educacionista, es un ejemplo que debe mantenerse siempre velado a los ojos de la juventud que se educa”* (La Razón 2 de agosto de 1881, en Mena Segarra y Palomeque 2011: 428).

*El Maestro*, periódico pedagógico a favor de la reforma, señalaba cómo la aprobación y puesta en práctica del Decreto-ley de Educación Común había sido

---

<sup>40</sup> Varela no ocultó su desacuerdo con este punto; en una carta publicada en *El Bien Público* el 18 de enero de 1879 expresaba: *“La comisión nombrada por el Gobierno introdujo grandes modificaciones en mi proyecto y una de ellas fue el art. 18 que no es obra mía y que he considerado siempre inconveniente”* (en Mena Segarra y Palomeque 2011: 424). En *La educación del pueblo* (1910 [1874]: 75) Varela ya había expresado que *“La escuela establecida por el Estado laico debe ser laica como él”*. Pero esta idea se oponía a la Constitución vigente que establecía que la religión del Estado era la Católica Apostólica Romana. Como su aspiración era imposible de lograr, ya reconocía en la *Legislación escolar* (1964 [1876]: 261): *“Ahora bien: 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”*. La religión fue desligada de la educación en 1909, cuando se aprobó (el 6 de abril) la ley n° 3409 que suprimió *“toda enseñanza y práctica religiosa en las escuelas del Estado”* (Araújo 1911); hecho ratificado en la Constitución de 1917, que estableció la separación entre la Iglesia y el estado.

bien recibida por algunos sectores mientras que otros la rechazaban, exacerbándose las diferencias políticas y religiosas:

*“Es de todos sabido que la promulgación de la Ley de Educación Común que rige fue la piedra de toque que avivó e hizo más entrañables los mezquinos odios políticos y la zaña feroz de la intransigencia religiosa. Los que sin duda eran adversarios en el fecundo y brillante campo de las ideas, se dieron la mano y formaron causa común, contra el que consideraban enemigo común también. A unos les arrastraba el impetuoso vendaval de las pasiones políticas, estrecha senda por donde no pueden tener acceso las saludables y majestuosas concepciones de la razón humana. Los otros solo veían encarnada en la ley el principio redentor de la ignorancia, que llevando la luz de la Instrucción desde una a otra zona de la República (...) había de abatir la superstición y el fanatismo religioso, que en el orden social solo puede conducir a la abyección moral de los pueblos precursora del despotismo que con férrea mano ahoga las libertades públicas”* (El Maestro, 27 de abril de 1879, p. 241).

Lo cierto es que, más allá de los cuestionamientos generados y previstos por el mismo Varela, 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 oficial. Ya sea porque intuía el prestigio que Varela podía otorgarle a su proyecto modernizador, o porque realmente consideraba que la reforma escolar era importante, Latorre la apoyó claramente. Y Varela, por su parte, privilegió su proyecto educativo aceptando el puesto de Inspector Nacional, consciente de lo que ello implicaba.

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. Jacobo Varela consolidó las transformaciones iniciadas por José Pedro y contribuyó para que la reforma perdurara. En su primera gestión (1880-1882) obtuvo varios logros, entre los que se destacan la convocatoria sistemática a los inspectores departamentales; la modificación de normas sobre los edificios escolares, la formación de maestros, las bibliotecas escolares, el censo escolar y los textos escolares; el establecimiento de conferencias pedagógicas en el interior



del país, la proyección de un programa específico para las escuelas primarias y la multiplicación de las escuelas de campaña (Mena Segarra y Palomeque 2011).

En su segundo período de gestión (1883-1889) tomó medidas sobre la duración de la enseñanza de la religión, desautorizó el uso del Bosquejo Histórico de Francisco Antonio Berra que descalificaba la figura de Artigas, reglamentó la obligatoriedad de la educación primaria, inauguró la primera clase de sordos, logró el pago puntual de los salarios docentes, admitió alumnos extranjeros en las escuelas fronterizas, creó la Biblioteca y el Museo Pedagógico, reformó los programas escolares y articuló la enseñanza primaria con la secundaria (que se dictaba en la Universidad). En relación con los programas escolares, encomendó su reforma a Alfredo Vásquez Acevedo (Mena Segarra y Palomeque 2011).

En 1897 se aprobó el nuevo programa escolar, con las siguientes asignaturas: para primer año, “Idioma Nacional” (dividido en “*Lectura*”, “*Escritura*” y “*Lenguaje*”), “*Aritmética*”, “*Geometría*”, “*Ideas de lugar*”, “*Cuerpo Humano*”, “*Animales*”, “*Plantas*”, “*Minerales*”, “*Peso y color*”, “*Lecciones sobre cosas*”, “*Religión*”, “*Moral*”, “*Hábitos*”, “*Urbanidad*”, “*Dibujo*”, “*Canto*”, “*Trabajos manuales*”, “*Labores femeninas*” (solo para niñas). En segundo año se sustituía “*Ideas de lugar*” por “*Geografía*” y se agregaba “*Sonido*” e “*Historia*”. En tercer año, a las asignaturas de segundo se sumaban “*Rudimentos de física*”, “*Constitución*” y “*Economía doméstica*”. En cuarto año, “*Rudimentos de Física*” se sustituía por “*Física*” e “*Historia*” por “*Historia nacional*”. En quinto año se incorporaba “*Nociones de química*” y en sexto se sustituía “*Minerales*”, “*Física*” y “*Nociones de química*” por una sola asignatura, “*Elementos de Geología, Física y Química*”. En el séptimo y último año esta asignatura se dividía en “*Mineralogía y geología*” y “*Física y química*”, y se incorporaba “*Ejercicios físicos*”; el resto de las asignaturas se mantenía (Dirección General de Instrucción Primaria 1957).

La reforma escolar tuvo en resumen tres etapas. Surgió en la esfera privada en 1869 con la creación de la escuela Elbio Fernández, pasó a la esfera municipal

a partir de 1876 con la asunción de Varela como presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo y finalmente se generalizó a todo el país en 1877 con el Decreto-ley de Educación Común<sup>41</sup>. La estructuración del sistema escolar estatal uruguayo, tanto en su concepción teórica como en su efectiva puesta en práctica, si bien fue liderada por Varela, fue un proceso colectivo en el intervinieron figuras relevantes del ámbito intelectual como Alfredo Vásquez Acevedo, Francisco Antonio Berra, Emilio Romero, José María Montero, Jacobo Varela y José Figueira, que redactaron reglamentos, programas y libros, y organizaron concursos y exámenes de alumnos y maestros.

### **2.3.1. La lengua y los textos escolares en el proyecto vareliano y en el Decreto-ley de Educación Común**

La lengua fue un aspecto central de la reforma educativa: el artículo 38 del Decreto-Ley de Educación Común estableció que *“En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional”* (en Araújo 1898), asumiéndose que éste era el español. A partir de entonces el castellano se formalizó como la lengua de instrucción; la lengua en la que se debían dictar las clases y escribir los libros de texto, que ocuparon a su vez un lugar central en la propuesta educativa.

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. Sin embargo, su contenido es muy significativo, porque los diseños curriculares escolares han seguido esta prescripción (Behares y Brovetto 2009). Se estableció que los contenidos programáticos de la escuela pública se enseñaran obligatoriamente en español.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup>El decreto recibió algunas modificaciones menores y fue sustituido por la ley n° 1770 del 12 de enero de 1885. Ésta, a su vez, fue sustituida por la ley de fecha 16 de julio de 1897 (Legislación escolar, 1904).

<sup>42</sup> Salvo algunas experiencias piloto como los recientes programas de educación bilingüe español-portugués en la frontera y español-inglés en otras zonas del país (Anep- Codicen 2008).

Por otra parte, 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.

La existencia de libros de textos comunes a todas las escuelas públicas del país fue un interés específico de Varela y se plasmó en el numeral 4.º del artículo 7 del Decreto-ley de Educación Común, que establece específicamente que es un deber y facultad de la Dirección General de Instrucción Pública “*Adoptar una serie uniforme de libros de textos que deberán usarse en todas las escuelas públicas*”. Precisamente una de las funciones del Inspector Departamental de Educación era “*Hacer que se cumpla la prescripción de no usar en las escuelas públicas otros textos que los aprobados por la Comisión Nacional de Educación*” (art.26 numeral 5.º). Aunque la circular nº 8 del 28 de mayo 1908 señalaba que “*los maestros no pueden en ningún caso indicar ni permitir que usen los niños otros textos que los de esa lista*” [la lista oficial de textos] (Anales de Instrucción Primaria, Tomo V, 1908: 980), la necesidad misma de recordar el precepto indica que esta prescripción no siempre se cumplía, y que probablemente se usaban otros textos además de los permitidos. De esta circular también se desprende que debían enseñarse únicamente los contenidos incluidos en estos libros de texto oficiales.

Los libros de texto tenían para Varela “*la ventaja no sólo de hacer posible el estudio del discípulo solo, mientras el maestro se ocupa en atender otras clases, sino también la de presentar los conocimientos más rigurosamente ordenados y con más precisión*” (*La educación del pueblo* 1910: 304 [1874]). Sin duda Varela percibió claramente el alcance que podían llegar a tener estos libros en su proyecto nacionalizador, como difusores de la lengua y de las ideas nacionales.

## CAPÍTULO 3

### LA LENGUA, LA NACIÓN Y EL CIUDADANO

En este capítulo analizo el lugar que se le adjudicó a la lengua en la construcción del estado nacional uruguayo y en la formación del ciudadano durante el último cuarto del siglo XIX, en los libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira y en otros documentos educativos del período. Las referencias al lenguaje son múltiples y comprenden aspectos tan diversos, pero complementarios, como el lugar de la lengua en la construcción de la nacionalidad, recomendaciones lingüísticas vinculadas con el comportamiento social, la relación entre lenguaje, pensamiento y conocimiento, y por supuesto el valor de la lectura y la escritura.

#### 3.1. La lengua en la construcción del estado nacional uruguayo

En el último cuarto del siglo XIX el tema de la lengua aparece estrechamente vinculado con la consolidación de las fronteras políticas y culturales, para salvaguardar la existencia del estado uruguayo. Como señala Varela en la *Legislación escolar*: “*Los peligros inmediatos, que pesan exclusivamente sobre nosotros como pueblo independiente, se refieren a la nacionalidad*” (Varela 1964 [1876]: 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<sup>43</sup>, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad”* (Varela 1964 [1876]: 149).

---

<sup>43</sup> Como señala Barrios (2013), en esta cita se refleja la distorsión o *error histórico* (en el sentido de Renan 1987[1882]) de considerar la situación lingüística fronteriza como el resultado de un desplazamiento del español por parte del portugués. Esta representación, explica la autora, se

*“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 sólo aspira a gozar de tranquilidad y garantías bastantes para que su industria y su trabajo puedan ejercitarse libremente. ¿Hay algún espíritu serio que dude siquiera, de que esa tercera parte de nuestra población, lejos de contrariarla vería con gusto la desaparición de nuestra nacionalidad, si ella había de traer consigo la desaparición de nuestra interminable anarquía?”* (Varela 1964 [1876]: 150).

La población extranjera, que fue aumentando significativamente 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 aun nuestra raza de una ruina inevitable”* (Varela 1964 [1876]: 170)<sup>44</sup>. La lengua, las costumbres y la raza se destacaron como atributos de la nacionalidad y establecieron una oposición entre “nosotros” (“*nuestro idioma*”, “*nuestras costumbres*”, “*nuestra raza*”) y “los otros” (los extranjeros, que se representan como obstáculos para la unidad nacional). La creación de una conciencia nacional implicaba la demarcación de las fronteras políticas, pero también identitarias (Barth 1976).

Coincidiendo con esta representación negativa de la población extranjera, Vásquez Acevedo (*Libro tercero*, 1889: 20) señalaba que la nación había sido salvaguardada por “*los valientes Treinta y Tres Orientales*”, quienes defendieron la patria de la “*dominación extranjera*”<sup>45</sup>. Dentro de ésta, tanto en los libros de

---

repite como un *leit motiv* en discursos públicos e institucionales desde ese entonces, y constituye uno de los argumentos más fuertes para justificar la lucha contra el portugués (cfr. también Barrios y Pugliese 2004, Barrios 2008).

<sup>44</sup> Blanco (1991) y Di Tullio (2003) señalan que en la última década del siglo XIX los intelectuales argentinos también empezaron a utilizar la palabra “raza” aplicada al concepto de hispanidad, y que a partir de entonces las ideas de raza y de tradición se vincularon con la cuestión de la identidad nacional.

<sup>45</sup> En los libros de lectura del período los Treinta y Tres Orientales son los referentes heroicos casi exclusivos de la nacionalidad y no hay prácticamente mención a la figura de Artigas (como sí ocurrirá en el siglo XX). Para un estudio de textos y libros escolares de historia y geografía de Orestes Araújo, publicados a fines del siglo XIX, cfr. Islas (1995).

lectura de Vásquez Acevedo como en los de Figueira se ponía el acento en la población brasileña, más que en los inmigrantes europeos<sup>46</sup>. En un texto que trata sobre el 19 de abril como fecha patria se reproduce el siguiente diálogo:

*“Padre- (...) ¿sabes tú por qué se festeja el 19 de abril?”*

*“Ricardo- ¡Ya lo creo!, porque es el aniversario del día en que desembarcaron los Treinta y Tres patriotas para liberar a nuestro país de la dominación brasilera. Eso me lo enseñó mi maestra.*

*“Padre- ¿Y a ti te parece un hecho muy glorioso?”*

*“Ricardo- Sin duda, papá. Si no hubiera sido por los valientes Treinta y Tres, nuestro país formaría hoy parte del Brasil; todos seríamos brasileños en lugar de Orientales; hablaríamos el portugués, y tendríamos las costumbres de aquella Nación” (Vásquez Acevedo, Libro tercero, 1889: 20).*

A pesar de que en 1872 un cuarto de la población de Uruguay era de origen europeo (Vidart y Pi 1969), la principal preocupación en este momento histórico era la delimitación de fronteras 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. Como señala Barrios (2013), los brasileños eran dueños de esas tierras y mantenían sus lenguas y costumbres, mientras que la población inmigrante, aunque numéricamente muy significativa, era más accesible al control estatal y estaba interesada en aprender el español para facilitar su inserción social y laboral; incluso las instituciones educativas étnicas se crearon como bilingües y enseñaron el español a los hijos de estos inmigrantes (Barrios op. cit.).

El hecho de que los mismos encargados de llevar adelante la reforma escolar fueran en su mayoría inmigrantes europeos, muestra su compenetración con el país de residencia. Los colaboradores de Varela eran casi exclusivamente

---

<sup>46</sup> Para una discusión sobre el lugar del portugués y las lenguas migratorias en las políticas y representaciones lingüísticas en el último cuarto del siglo XIX y los años 30 y 40 del siglo XX, cfr. Barrios (2013). Para una discusión similar en períodos posteriores, cfr. Barrios y Pugliese (2004) y Barrios (2011a).

inmigrantes, al igual que 10 de los 13 Inspectores Departamentales designados por éste en 1877<sup>47</sup> y un porcentaje importante de maestros. En 1880, Jacobo Varela (Inspector Nacional de Instrucción Primaria) señalaba en su informe anual que en Montevideo “*sólo había una escuela dirigida por un hijo del país*” (Anales de Instrucción Primaria, Tomo XXVI, 1929: 11-50). Unos años más tarde, en 1888, el 25 % de los maestros de las escuelas públicas eran extranjeros<sup>48</sup>. En este sentido, el libro de lectura se debió transformar en instrumento nacionalizador del propio maestro.

Teniendo en cuenta la situación multicultural y multilingüe que implicaba la constitución demográfica del país, no es extraño que la lengua fuera objeto de especial atención en el ámbito escolar. En los libros de lectura se establece un fuerte vínculo entre lengua y patria. Por ejemplo, en un texto titulado “*El amor a la patria*”, que simula ser una carta escrita por un padre a su hijo, la lengua se representa como uno de los referentes compartidos y heredados que, en el marco de la “*bella naturaleza*”, conforman una representación romántica de la nación.

*“¿Por qué quiero a mi país? (...) Amo a mi país, porque mi madre nació en él; porque la sangre que corre por mis venas le pertenece; porque en esta tierra bendecida están sepultados los muertos que mi madre llora y que mi padre venera; porque la ciudad donde he nacido, la lengua que hablo, los libros que me instruyen, mi hermana, mi hermano, mis compañeros, el gran pueblo en que vivo, la bella naturaleza que me rodea, todo lo que veo, todo lo que adoro, lo que admiro, forma parte de mi país. ¡Oh! ¡Tú no puedes sentir aún en toda su plenitud este gran sentimiento patriótico! Lo sentirás en país lejano, por el impulso del alma que te empujará entre la multitud indiferente, hacia un obrero desconocido, si al pasar a su lado le hubieres oído pronunciar algunas palabras en el idioma de tu patria”* (Figueira, *Libro cuarto*, 1900: 158).

---

<sup>47</sup> Entre ellos, Francisco Antonio Berra, Emilio Romero y Alfredo Vásquez Acevedo, que eran argentinos, y Carlos María Ramírez, que era brasileño. En cuanto a los inspectores departamentales, 6 eran españoles, 3 eran italianos, 1 era alemán y otro polaco (Mena Segarra y Palomeque 2011).

<sup>48</sup> Había 380 escuelas públicas en todo el país en las que trabajaban 694 maestros, 175 de los cuales eran extranjeros (99 españoles, 25 argentinos, 14 franceses, 26 italianos y 11 de otros países) (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo I, 1889: 6).

Pero la lengua se asoció también con el aparato institucional e intelectual del estado, como ocurre en esta cita tomada del *Libro quinto* de Figueira (1902: 98): “*La patria*”. “*Nos aprovechamos de su idioma, de sus instituciones, de sus leyes, de su protección, de su pensamiento*”. El estado-nación uruguayo se representa con sus instituciones y leyes que nos protegen, y con los antepasados y geografía comunes que nos unifican. En ambos casos la lengua es central: nos permite entender las leyes, transitar por las instituciones y comprender el pensamiento nacional<sup>49</sup>, pero también compartir una cultura y transmitir nuestra afectividad.

La afirmación de una lengua como nacional se vincula también con la denominación que se le otorga. A propósito de la polémica entre hispanistas y americanistas a comienzos del siglo XX, Alonso (1938: 151) plantea que en México y Argentina “*se ha impuesto oficialmente por muchos años el nombre de ‘idioma nacional’, porque el sentimiento de nacionalidad se sentía rozado por el nombre de español para el idioma propio*”. En el último cuarto del siglo XIX, en Argentina “*se hablaba apasionadamente del idioma argentino*” (op. cit.: 151). A propósito de esta cuestión, Alonso considera que el término castellano parece ser el preferido en América para nombrar la lengua propia de los países hispanoamericanos, porque “*se relaciona con el sentimiento de nacionalidad: Español nació, perduró y vive en España como el nombre del idioma nacional; y lo que en España es fuerza positiva, en América lo es negativa: español puede fácilmente evocar una nacionalidad extranjera, y por eso se evita*” (Alonso 1938: 150). El término *castellano*, a su vez, tiene una connotación menos separatista que el concepto de *lengua nacional*.

---

<sup>49</sup> La circular n° 25 de la Dirección General de Instrucción Pública de agosto de 1880, por ejemplo, señalaba que era “*un deber de las Autoridades Escolares el procurar que se desenvuelva en los niños que concurran a las escuelas públicas, el sentimiento nacional, y ese deber es más imperioso en las naciones que todavía no han completado su organización, como medio de concurrir a que se desarrolle y arraigue en sus tiernos corazones el amor patrio, tan justo y necesario para la libertad y el progreso de un pueblo, como indispensable para la conservación de su independencia*” (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo I, 1889: 388).



En los libros de lectura de Figueira las referencias al español aluden a su condición nacional (“*idioma nacional*”), española (“*lengua española*”/“*lenguaje español*”) o castellana (“*lengua castellana*”/“*idioma castellano*”/“*castellano*”), aunque predomina ampliamente “*lengua castellana*”/ “*idioma castellano*”/ “*castellano*” (38 menciones sobre 51). Hay 11 menciones a “*lengua española*”/“*lenguaje español*”; “*idioma nacional*” aparece solo en 2 ocasiones. En todos los casos los términos aparecen en los ejercicios, notas y vocabularios (es decir, en actividades vinculadas con la reflexión sobre la lengua); nunca en las lecturas que componen los libros. Si consideramos por un lado los términos que remiten a la variedad peninsular (“*lengua española*”/“*lenguaje español*”, “*lengua castellana*”/“*idioma castellano*”/“*castellano*”) y por otro los que resaltan una variedad propia (“*idioma nacional*”), hay una clara preferencia por la primera alternativa<sup>50</sup>. Por lo tanto, la selección del español como lengua nacional no fue acompañada por una denominación claramente separatista.

### **3.1.1. El portugués y las “escuelas fronterizas”**

Como vimos ya en las obras de Varela, la extensión del portugués en la frontera uruguaya con Brasil era una preocupación de las autoridades escolares. También era una inquietud del gobierno. En una nota de fecha 22 de octubre de 1878, el Ministro de Guerra, José Montero, advertía al gobierno sobre la situación lingüística de la frontera y la amenaza que ello significaba para la nacionalidad<sup>51</sup>:

*“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*

---

<sup>50</sup> En los libros de lectura de Vásquez Acevedo se usa solamente el término “lenguaje”.

<sup>51</sup> Para una discusión de este aspecto, cfr. Barrios (2013).

*sentimientos del patriotismo y de la dignidad del ciudadano”* (en Araújo 1898: 171).

Esta nota dio lugar a un decreto firmado por Latorre el 30 de octubre de 1878, que estableció que *“En todas las escuelas o colegios de enseñanza elemental, superior o científica [privados], se dará preferencia al idioma castellano, sin que esto importe excluir el estudio de los demás”* (art. 1) (en Araújo 1898: 173). Los documentos analizados en Barrios (2013) para este período dan cuenta no solamente de la presencia del portugués en buena parte del país, sino de las dificultades que existían para garantizar la enseñanza del español (y no solo *en español*) en las escuelas fronterizas, por falta de recursos humanos que manejaran esta lengua en las escuelas.

Coincidiendo con la preocupación de las autoridades escolares y gubernamentales por la situación lingüística de la frontera, en 1896 la Comisión de Instrucción Primaria del departamento de Rivera, en una nota enviada a la Dirección General de Instrucción Pública, solicitaba que se tomaran medidas al respecto:

*“En ningún departamento, como en éste, predomina más el elemento brasileiro y, fuera del centro de esta Villa, puede decirse que el idioma de esa nacionalidad es el corriente entre sus habitantes: hombres y niños orientales, descendientes de padres y abuelos orientales, no conocen otro; ni es cosa que llame la atención encontrarse con documentos oficiales, de autoridades subalternas, en el mismo idioma”* (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo XV, 1896: 50).

La observación se acompañaba con cifras censales de la *“Población de la Villa de Rivera y su ejido”*, mostrando que efectivamente en esta región había menos uruguayos (2.534) que brasileños (2.586). También se señalaba la presencia de 369 extranjeros de otras nacionalidades (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo XV, 1896: 50) y se agregaba que *“Con la población y el idioma, las costumbres brasileras predominan en gran parte del departamento”* (op. cit.: 52).

Esta situación sociolingüística se representó en términos negativos, estableciéndose también una correlación entre lengua-costumbres e ideas; se consideraba que *“por sentimiento de nacionalidad, por espíritu de propia conservación”* (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo XV, 1896: 50), era necesario controlar la frontera y *“poner una valla a esa influencia y esa absorción que con el idioma y las costumbres pasa a las ideas y puede ser más, es una causa de perturbación”* (op. cit.: 50). La solución para lo que se consideraba un problema debía ser la educación escolar en general y la enseñanza del español en particular: *“La Escuela es el primer remedio que ocurre al pensamiento: la educación de la juventud; que los niños de hoy, los ciudadanos de mañana, aprendan el idioma patrio, y con él se les inculquen las ideas y sentimientos de la nacionalidad oriental”* (op. cit: 52). La Comisión solicitó entonces a las autoridades escolares nacionales la creación de más escuelas estatales en la región, para agregar a las 19 ya existentes.

Las *“escuelas fronterizas”* se valoraron especialmente en función de los objetivos buscados, incluyendo el idioma. En un discurso pronunciado en 1896 en el marco de los festejos en Artigas por el aniversario de la Jura de la Constitución, el Inspector de Escuelas del departamento de Artigas, Pedro Stagnero, expresaba que estas escuelas tenían la *“misión”* de *“nacionalizar”* la población de frontera, imponiendo el español (*“nuestro idioma”*) y las costumbres hispanas de la capital (*“nuestras costumbres”*). Nótese en la cita la oposición entre un nosotros *“claro y luminoso”*, de *“robustos pulmones”*, a un ellos *“anémico”* y *“errante”*:

*“La escuela, señores, la escuela oriental, tiene una misión sagrada que cumplir. Educar, instruir, moralizar la juventud, no es la misión exclusiva de las escuelas fronterizas. Necesitamos nacionalizar, necesitamos imponer nuestro idioma, nuestras costumbres, los atributos todos de una patria grande, tanto más grande, señores, cuanto más claros y luminosos se destacan los limbos de nuestra historia. Necesitamos redimir, salvar para la patria a veinte mil ciudadanos que viven la vida anémica de las tribus errantes, sin que el aire que respiran les lleve una sola molécula del oxígeno vital del patriotismo que anima los robustos pulmones de nuestra gran capital”* (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo XV, 1896: 67).

Junto al maestro actuaba el libro de texto, que –escrito en español– debía enseñar no solo este idioma “*majestuoso y sonoro, del inmortal Cervantes*”, sino también los valores de la patria:

*“Pero no bastan escuelas: se necesitan también maestros, ¡Maestros de la patria!, -es decir: almas fusionadas con la fe inquebrantable de José Pedro Varela y el patriotismo clarividente de José Gervasio Artigas”. (...). “Dadnos escuelas, dadnos maestros, dadnos sin sordideces ni tacañerías la santa unión del libro que nos hable en el idioma, siempre majestuoso y sonoro, del inmortal Cervantes, y la augusta imagen de la patria, serena y sonriente, mojará sus pies en las cristalinas aguas del Cuareim! (en Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo XV, 1896: 68)<sup>52</sup>.*

### **3.2. La lengua en la formación del ciudadano<sup>53</sup>**

En los documentos pedagógicos del período se entiende que, para formar al ciudadano y para que éste pueda cumplir con sus deberes y derechos, la primera instrucción que deben recibir los niños es la lectura y escritura: “*La falta de instrucción de la inteligencia disminuye el número de ciudadanos, desde el momento que, no sabiendo leer y escribir, no pueden ejercer sus derechos políticos ni tomar participación en la cosa pública*” (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo II, 1890: 7).

Pero la escuela vareliana no solo se encargó de que los escolares aprendieran a leer y a escribir, sino también de *disciplinar* (Barrán 2008) e internalizar los valores que requerían las clases altas. Estos valores referían a un

---

<sup>52</sup> En 1906, la preocupación subsistía: de los cinco temas a discutir en el Cuarto Congreso de Inspectores, uno refería a 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*”). Las actas de las sesiones de este congreso (Anales de Instrucción Primaria, Tomo IV, 1907) muestran las discrepancias de opinión entre los Inspectores Departamentales sobre la presencia del portugués en las regiones de frontera: el portugués como problema; la disminución de asignaturas en las escuelas de frontera a favor de la enseñanza del “*idioma patrio*”, historia nacional y Constitución de la República; la necesidad de crear más escuelas en esta zona; el lugar de los maestros en la nacionalización de las regiones fronterizas; el uso del portugués en las aulas por alumnos y maestros; la utilidad de que los maestros hablaran y escribieran portugués.

<sup>53</sup> Un avance de este apartado aparece en Oroño (2012).

comportamiento individual que garantizara el orden público y otorgara la estabilidad necesaria para la consolidación del estado. Varela observaba la necesidad de crear una cultura nacional, para alcanzar la autoconciencia nacional. En el primer número del Boletín de Enseñanza Primaria, donde explicaba el “Programa” de esta revista pedagógica, Figueira señalaba el rol de la escuela en la construcción del ciudadano:

*“Nuestros problemas sociológicos han de resolverse principalmente por medio de la escuela primaria. En ella es donde se forman los ciudadanos y en donde han de disciplinarse sus fuerzas psico-físicas, de manera a corregir los defectos de nuestra raza y a aumentar la complejidad y cohesión de nuestros elementos sociales”* (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo I, 1889: 6).

La responsabilidad de la escuela en la conformación del ciudadano se discutió también en el Congreso Pedagógico de 1894: *“Con qué ejercicios especiales conviene preparar a los alumnos de la escuela primaria, para que cumplan después con inteligencia y espontaneidad los deberes propios de la ciudadanía”* (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo X, 1894: 259). Ese mismo año Francisco Berra escribió un artículo titulado *“La enseñanza política en las escuelas primarias”*, en el que destacaba las principales características de los *“buenos hábitos de ciudadanía”* (austeridad, orden, inteligencia e independencia):

*“la enseñanza política de las escuelas primarias debe proponerse formar en la juventud todas las cualidades que más tarde necesitará el ciudadano para obrar con inteligencia, con independencia, con orden y con austeridad”* (en Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo X, 1894: 260).

*“los educadores dirigen todos sus esfuerzos en el doble sentido de impedir la repetición de todo acto que pueda engendrar un hábito inconveniente, y estimular la repetición de hechos tales que determinen un hábito bueno. “Se reconocerá que la escuela primaria excluya de sus dominios todo hecho contrario al propósito de formar buenos ciudadanos, así como la de que ejercite en todos los actos que conduzcan a formar buenos hábitos de ciudadanía”* (en Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo X, 1894: 261)<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Nueve años después de este artículo, el Inspector Nacional de Instrucción Pública Abel Pérez publicó, en el primer número de los Anales, otro artículo titulado *“La escuela pública primaria.*

También en sus libros de lectura, Figueira explicita claramente que la educación que brinda la escuela es fundamental para la construcción del ciudadano:

*“Para cumplir con los deberes del hombre y del ciudadano, es necesario instruirse y educarse”. “El que en la escuela no se aplica como debe, falta, pues, a sus deberes de ciudadano, y demuestra que no ama a su patria ni a la humanidad” (Figueira, Libro cuarto, 1900: 145).*

*“La educación completa del ciudadano y la moralidad del pueblo son los principales factores para la realización de la democracia” (Figueira, Libro cuarto, 1900: 263).*

Los Libros de lectura inculcan nociones de higiene, autocontrol, orden, honradez, trabajo y, sobre todo, obediencia y disciplina. La mayoría de los textos desarrollan estas temáticas e incluyen “consejos” morales. Vásquez Acevedo, por ejemplo, hace referencia a los consejos de Benjamín Franklin (“*un americano ilustre*”, “*un sabio y un hombre virtuoso*” y único extranjero citado en sus libros) (Vásquez Acevedo, *Libro tercero*, 1889: 246):

*“Como es bueno empezar temprano la corrección de los defectos, hagan desde luego un trabajo semejante al de Franklin, poniendo en una libreta arreglada como la de éste, las siguientes virtudes u otras, y propónganse adquirirlas poco a poco:*

*“1°. Obediencia. Cumplid las órdenes de vuestros padres y de vuestros maestros, con entera sumisión, cualesquiera que sean las contrariedades que os produzcan.*

*“2°. Puntualidad. Sed exactos en la ejecución de todas vuestras tareas, penosas o agradables.*

---

*Sus fines políticos y sociales”, en el que retomaba estas consideraciones (en Anales de Instrucción Primaria, Tomo I, 1903). Un mes más tarde escribió otro artículo titulado “La escuela primaria. Sus fines nacionales” (en Anales de Instrucción Primaria, Tomo II, 1904: 5).*

*“3°. Aplicación. Consagrad el tiempo necesario a vuestros estudios y trabajos. No dejéis nunca vuestras lecciones y quehaceres útiles para perder el tiempo en juegos excesivos.*

*“4°. Orden. Que cada cosa tenga su lugar y cada asunto su tiempo.*

*“5°. Cultura del lenguaje. No uséis malas palabras. Los niños decentes se distinguen de los pillos en que siempre hablan bien.*

*“6°. Limpieza. Conservad vuestro cuerpo y vuestras ropas sin suciedad ni manchas. El hábito de la limpieza, que tanto dignifica al hombre, no se adquiere sino a fuerza de perseverancia” (Vásquez Acevedo, Libro tercero, 1889: 247).*

A continuación presento la relación que se establece en los libros de lectura entre el lenguaje y otros aspectos que se consideran valiosos para la construcción del ciudadano (lectura y escritura, moral y patriotismo, comportamientos sociales adecuados, conocimiento y claridad de pensamiento).

### **3.2.1. La enseñanza moral y patriótica**

Congruentemente con el patriotismo y el fuerte vínculo entre patria y lengua ya señalados, en el programa escolar de 1897 se propone aprovechar la enseñanza de la lectura y la escritura para la educación moral y patriótica:

[Hágase] *“Lectura de versos, eligiendo combinaciones métricas sencillas, romances breves, redondillas, etc., prefiriendo las fábulas morales escritas en dichos metros” (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 3.º año, Idioma Nacional, Lectura, p. 26).*

*“Los ejercicios se harán copiando y escribiendo al dictado cláusulas cortas, prefiriendo las que encierren un pensamiento moral o patriótico” (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 3.º año, Idioma Nacional, Escritura, p. 27).*

[Realícese] *“Ejercicios de copia, y especialmente al dictado, de cláusulas largas sobre ideas morales y patrióticas” (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 4.º año, Idioma Nacional, Escritura, p. 34).*

### 3.2.2. Urbanidad y buenos modales

La corrección en general se representa en términos altamente positivos. Se entiende fundamental que los escolares aprendan a hablar y a comportarse con corrección. En el programa escolar se relaciona la enseñanza de la urbanidad y las “*buenas maneras*” con el manejo adecuado de la conversación:

*“Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas el año anterior. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 2.º año, *Urbanidad*, p. 24).

*“Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle y, en general, en presencia de personas”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 3.º año, *Urbanidad*, p. 29).

Siguiendo los lineamientos del programa, en los libros de lectura de Figueira (sobre todo) y Vásquez Acevedo (en menor medida porque son más sencillos, breves e incluyen solo textos), la enseñanza de la lengua se relaciona con los buenos modales, el aseo, la sensatez y la prudencia; todas ellas cualidades vinculadas con el autocontrol y la obediencia. Estos preceptos estaban al servicio del trabajo. La escuela vareliana compartió la convicción de las clases conservadoras de que el fin de las sociedades democráticas es honrar el trabajo, y los libros de lectura se encargaron de difundir esta idea<sup>55</sup>. Por ejemplo:

*“Esta señora joven es la madre del niño que se halla á su lado. Se llama doña Joaquina. Doña Joaquina le dice a su hijito: «Ven para acá Carlitos. Los niños deben obedecer á sus mamás, cuando los llaman. Límpiase la nariz. Toma el pañuelo. Deja que te lave la cara y te pase el peine por la cabeza, porque los niños sucios son muy feos. Alcanza el cepillo para sacarte el polvo de la ropa. Ya está. Ahora puedes ir á jugar con tus chiches»”* (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 103-104).

---

<sup>55</sup> Es interesante observar que cinco de los nueve miembros que integraban la comisión nombrada por Varela en 1877 para estudiar los nuevos textos eran miembros muy activos de la Asociación Rural, institución que nucleaba parte importante de la clase conservadora (Emilio Romero, Federico E. Balparda, Remigio Castellanos, Ildefonso García Lagos y Carlos María de Pena) (Araújo 1911: 427).



Las indicaciones de urbanidad en el uso del lenguaje señaladas en los programas se reflejan en los libros de lectura, donde se establece un paralelismo entre los buenos modales y la corrección social<sup>56</sup>:

*“No grites ni contestes de mal modo”; “Cuando las personas mayores están hablando, permanece atento y callado”* (Figueira, *Libro segundo*, consejos, 1899: 123-124).

*“No llames a nadie a gritos o chistándole”* (Figueira, *Libro tercero*, consejo, 1900: 118).

Los valores preconizados se asumían como fundamento común de la cultura y el orden social. En ese sentido, hablar bien formaba parte de la buena educación: *“Toda persona bien educada debe saber hablar y escribir correctamente”* (Figueira, *Libro tercero*, máxima, 1900: 106). Este vínculo se detalla en los siguientes *“consejos” “de la conversación”*:

*“1. Usa siempre un lenguaje decente y respetuoso. 2. Pronuncia las palabras con claridad y no te precipites cuando converses. 3. No ofendas a nadie. 4. Nunca jures ni digas: caramba, diablo, demonio, etc. 5. No pongas sobrenombre a nadie. 6. Habla poco de ti mismo. 7. Sé cumplido. No digas: deme usted aquello, dígame usted tal cosa, miente usted, etc.; sino: sírvase usted darme aquello, tenga usted la bondad de decirme tal cosa, usted se equivoca. (...) 10. No bosteces ni hables en voz baja delante de otras personas. 11. No te burles de nadie. 12. Jamás interrumpas a la persona que habla. 13. No desmientas a nadie”* (Figueira, *Libro tercero*, 1900: 225).

Hablar mucho implicaba desorden, por eso se desaconseja: *“Debe hacerseles comprender [a los niños] cómo el hablar lleva a conversar, y esto a jugar, siendo la base de un desorden general”* (Varela 1910[1874]: 306). Se establece un vínculo de causalidad entre hablar y jugar, y una concepción negativa

---

<sup>56</sup> En los libros de Vásquez Acevedo este paralelismo aparece en los textos, mientras que en los de Figueira aparece además en ejemplos, consejos, máximas y notas

del juego. Por esta razón, la quietud corporal se representa como un síntoma de racionalidad:

*“Adolfo es un niño muy loquito, que pasa todo el día haciendo travesuras. Corriendo por el cuarto se ha caído. Adolfo llora porque se ha lastimado una pierna. «La silla tiene la culpa», dice. «No, la culpa es tuya, dice su madre; porque no miras por dónde corres, y eres un aturdido.» Yo conozco muchos niños que son como Adolfo”.* (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 105-106).

El niño modelo de estos libros debe controlar el cuerpo; también debe hablar poco y en forma controlada, en tono bajo, pronunciando las palabras con “claridad” y “sin precipitarse”, para ser “cumplido” con la autoridad (los mayores). El objetivo era hacer del lenguaje de los escolares –al igual que con el resto de su comportamiento– algo decente y respetuoso. La corrección y parquedad en el lenguaje se vinculan con la sensatez y la prudencia:

*“Hablar mucho y mal es el distintivo del necio y vanidoso; hablar poco y bien, el de toda persona prudente y sensata”* (Figueira, *Libro tercero*, máxima, 1900: 175).

*“El que conversa mucho, suele decir tonterías”* (Figueira, *Libro tercero*, ejemplo, 1900: 45).

*“Escucha mucho a los demás y habla poco”* (Figueira, *Libro quinto*, consejo, 1902: 203).

*“Vale más hablar poco y bien, que mucho y mal”* (Figueira, *Libro tercero*, ejemplo, 1900: 18).

La urbanidad también incluye el aseo corporal. En los libros de lectura se establece un nexo sutil entre salud, limpieza, orden y moral. La higiene-limpieza del cuerpo conlleva su control, implica salud y es parte de la moral de la época. La suciedad se colocó en la esfera del “mal”. Por ejemplo:

*“La sociedad se divide en dos clases, profundamente separadas: las personas sucias, ignorantes, egoístas y malas, y las personas limpias, cultas, generosas y buenas”* (Figueira, *Libro cuarto*, máxima, 1900: 104).

El aseo es, según Figueira, fuente de felicidad. Una de las *“Ideas-guías”* *“Para ser feliz”* que redacta este autor deja en evidencia estas apreciaciones y su vinculación con los comportamientos lingüísticos: *“Sé correcto y aseado en tu persona, en tus vestidos, en tu lenguaje y en tus modales”* (Figueira, *Libro tercero*, consejo, 1900: 278).

El aseo personal está imbricado con la lengua; así como el cuerpo y la ropa debían estar limpios, el lenguaje también debía mantenerse libre de vulgarismos o expresiones foráneas:

*“Es muy útil cultivar el hábito del aseo en todo: en el cuerpo, en los vestidos, en las habitaciones, en las palabras, en los modales... Con esto se beneficiará nuestra salud, y hasta nuestras ideas, sentimientos y conducta salen gananciosos; porque existe solidaridad en todas las actividades físicas y mentales del individuo”* (Figueira, *Libro cuarto*, nota, 1900: 107).

*“Cualidades del hombre moderno”* (...). *“Ser culto y aseado en todo: en el cuerpo y en el vestido; en las ideas, sentimientos, deseos, palabras y acciones”* (Figueira, *Libro quinto*, 1902: 293).

### **3.2.3. Autocontrol y afectividad**

Además de los ejemplos, consejos y máximas, los propios textos que componen los libros son aleccionadores en cuanto al comportamiento esperado por parte de los escolares, incluyendo el aprendizaje de la lectura y la escritura:

*“¡Ya sé leer y escribir!”*

*“¡Ya sé leer y escribir un poco. He terminado mi primer libro de lectura. La maestra me ha dicho que me dará otro libro.*

*“Estoy muy alegre.*

*“Hace algunos meses no conocía ni una letra, y hoy leo en el libro y en el diario; puedo escribir cartas a mamá, a papá y a mis amigos; y soy aplicado, obediente y bueno.*

*“¡Cuánto he aprendido!*

*“Mis padres y mis maestros me quieren mucho.*

*“Qué útil es ir a la escuela!” (Figueira, Libro primero, 1892: 204).*

El siguiente texto describe el comportamiento de un niño que habla únicamente cuando debe hacerlo y con absoluta compostura, y es por ello modelo de comportamiento lingüístico y social. Al igual que en el texto anterior, este comportamiento se vincula con el hecho de ser querido y con una proyección positiva como ciudadano modelo:

*“Cómo deben comportarse los niños en la escuela”*

*“Da gusto ver a Miguelito. Cuando entra en la escuela se quita la gorra con respeto y saluda a las maestras de buen modo.*

*“En la clase, durante las lecciones, no conversa con sus compañeros, y presta atención a las explicaciones que le da la preceptora.*

*“Permanece sentado en su puesto con la mayor compostura, y sólo se pone en pie cuando la señorita maestra le dirige la palabra o cuando entra en la clase alguna persona mayor.*

*“Durante el recreo corre y juega, sin incomodar a nadie.*

*“Al salir de la escuela saluda a la maestra y se va tranquilamente a su casa sin correr ni gritar.*

*“Todos quieren a Miguelito y los presentan como ejemplo de un niño bien educado.*

*“Con el tiempo, será una persona de bien y muy estimada” (Figueira, Libro segundo, 1899: 90).*

En el siguiente texto, la lectura también se vincula con la simpatía, la bondad y la afectuosidad:

*“Mercedes Araújo”*

*“Fíjate en la niña que representa este retrato.*

*“¡Con qué atención está leyendo!*

*“¡Qué simpática es!*

*“¿Sabes cómo se llama?*

*“Se llama Mercedes Araújo. Apenas tiene seis años de edad, y ya ha aprendido bastante bien el primer libro de lectura, que lleva por título ¿Quieres leer?*

*“Esta mañana su padre le regaló un libro nuevo con muchas figuras, y la niña ha estado más de una hora repasando sus páginas.*

*“Observa cómo la niña lee sin acercarse demasiado el libro a los ojos, para no dañar la vista.*

*“¡Si vieras que buena y cariñosa es Mercedes! Sus padres están muy satisfechos de ella, y todos los amigos y amiguitas que tiene la niña, que son muchos, la quieren de veras.*

*“Da gusto ver a una niña como Mercedes Araújo” (Figueira, Libro segundo, 1899: 131).*

En las *familias disciplinadas* el poder de los padres se establece por medio del respeto y del amor, y ya no con la violencia física como ocurría en las *familias bárbaras* (Barrán 2008). La escuela vareliana reglamentó la erradicación del castigo corporal y lo sustituyó por el castigo moral y la culpa. Se esperaba que los niños obedecieran ante el temor o la amenaza de perder el afecto o la estima de sus padres y compañeros; esta causalidad se establece explícitamente en los textos escolares. Se apostaba al autocontrol, a la autocensura, que sustituye o al menos complementa la vigilancia externa:

*“Roque tiene un bonito buquecito, que le hizo su querido papá. Don Joaquín, que así se llama el papá, lo quiere mucho a Roque, porque se porta muy bien y no se queja cuando lo mandan a la escuela. (...)” (Vásquez Acevedo, Libro primero, 1884: 187).*

### 3.2.4. El modelo femenino

Las niñas, como la protagonista del texto “*Mercedes Araújo*”, debían tener especial cuidado en el uso del lenguaje. La corrección lingüística se valoraba más en las mujeres que en los varones. El recato femenino –como ha observado Bralich (1990)<sup>57</sup>– implicaba obediencia, bondad, sacrificio y quietud. Por ejemplo:

[Celia es una niña que] “*Como (...) se porta bien en la escuela, á su mamá le gusta hacerle regalos*”. [Su amiga] “*Cecilia es también una niña que parece juiciosa*” (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 155-156).

“*Susana es una niña bondadosa. Pasa casi todo el día en la clase, y cuando vuelve á su casa se pone á coser*” (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 159).

“*Cuando Carlota vuelve de la escuela se sienta en un banquito como una niña juiciosa*”, [y juega con su muñeca] (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 171).

En otro texto, una niña de 8 años está cuidando a su hermanito que está en la cuna y siempre ayuda a su madre en los quehaceres domésticos. Se dice de ella:

“*Qué niña tan buena y juiciosa es Malvina. Comprende lo que le debe a su madre por sus cariños y por los trabajos que tuvo para criarla. Cuando Malvina sea grande será una buena mujer*” (Vásquez Acevedo, *Libro segundo*, 1889: 78).

Los textos muestran una asignación estricta de roles y actividades femeninas: la costura y cuidar a los hermanos es una tarea femenina. Recordemos que los programas escolares incluían una asignatura específica para las niñas: “*Costura*”. La corrección en el lenguaje femenino está asociada con la urbanidad y se representa como una necesidad, que además es fuente de felicidad. Entre las

---

<sup>57</sup> Para un análisis de la imagen y los roles de las niñas y de los varones en la educación actual en textos escolares uruguayos (entre otros documentos), cfr. Graña (2006).

“Ideas guías” del “(...) decálogo de la mujer. (Consejos para ser feliz)”, se señala:

*“La higiene, el aseo perfecto y la cultura en los modales, gestos y palabras son más necesarios a la mujer que al hombre. Procura ser graciosa, culta, afable, modesta; pero sin afectación”* (Figueira, Libro cuarto, 1900: 246).

Aunque los libros incluyen únicamente un decálogo de consejos para la mujer, su lectura llega tanto a las niñas como a los niños, para que conozcan sus roles y las cualidades que se apreciarán cuando sean adultos (en el caso de las niñas, en forma expresa; en el caso de los niños, por oposición)<sup>58</sup>.

### **3.2.5. Escritura y conocimiento**

En los libros se establece un vínculo explícito entre escritura y conocimiento: la escritura se representa como el medio de adquirir otros conocimientos y desterrar la ignorancia, que hace vulnerable al individuo. El estudio, versión infantil del trabajo adulto, se priorizó en relación con el juego y, como el trabajo en general, se representa como la versión civilizada y moderna del placer:

*“Francisco y Camilo”*

*“Francisco.- ¿Por qué no vas a la escuela, Camilo?”*

*“Camilo.- Porque prefiero andar por la calle jugando.”*

*“Francisco.- Pero de esa manera nunca sabrás nada, ni siquiera leer y escribir, y cualquiera te engañará y se reirá de ti (...).”*

*“Francisco.- (...) Camilo, deja tu peonza y ven conmigo a la escuela. Allí podrás estudiar y jugar, y estoy seguro de que lo pasarás más divertido”*

---

<sup>58</sup> Sobre este tema, cfr. también Magadán (1999).

*que vagando por las calles como un pilluelo” (Figueira, Libro tercero, 1900: 11).*

De todas formas, se advierte que el contenido de las lecturas debe estar de acuerdo con la moral de la época:

*“En la lectura debe cuidarse de dos cosas: escoger bien los libros y leerlos bien. Nunca deben leerse libros que extravíen el entendimiento o corrompan el corazón. Las lecturas inmorales no conducen a la ciencia, por el contrario, son una fuente de corrupción” (Figueira, Libro quinto, nota, 1902: 321).*

El conocimiento posibilitado por el estudio ocupa un lugar destacado en el modelo de ciudadano. Existía plena confianza en el poder del conocimiento para modelar las prácticas sociales:

*“El que nada sabe es como el que nada ve. El que sabe es dueño del que no sabe. Saber para poder hacer” (Figueira, Libro tercero, máxima, 1900: 12).*

*“Trabajaré para adquirir la fuerza y el saber que me liberen de la enfermedad y la ignorancia” (Figueira, Libro tercero, ejemplo, 1900: 159).*

*“Me parece conveniente que durante los cuatro primeros años de escuela, el maestro y los alumnos dediquen la mayor parte del tiempo al estudio de la lectura, escritura y matemática, que ha sido, son y serán los principales instrumentos del saber, cuyo aprendizaje corresponde especialmente a la Escuela popular, ya que difícilmente pueden estudiarse en otro lado” (Figueira, Libro tercero, nota, 1900: 188).*

Para la erradicación de la ignorancia, el rol de la escuela es fundamental: *“¡Yo te saludo, escuela, noble escuela, /Que matas el germen de la ignorancia” (Figueira, Libro quinto, 1902: 260).* Asistir a la escuela y aprender (incluyendo leer y escribir) era un deber del niño para con la patria y condición ineludible para transformarse en ciudadano:



*“El ignorante no puede utilizar eficazmente sus fuerzas, ni puede ayudar a las demás personas. Tiene, pues, que ser desgraciado y ha de vivir a expensas del saber y del trabajo de los demás miembros de la sociedad. Por esto, el Estado no le concede a nadie el derecho de ser ignorante. Para ser ciudadano es indispensable, por lo menos, saber leer y escribir. Y para que las personas sean instruidas y educadas, el Estado funda escuelas gratuitas y obliga a asistir a ellas a todos los niños de 6 a 14 años de edad (...). La obligación de ir a la escuela se funda, pues, en los principios de humanidad y de justicia. (...) Vosotros, niños que tenéis la suerte de concurrir a la escuela, poned todo vuestro empeño en aprovechar la enseñanza que os dan vuestros maestros. Pensad que dejar de asistir a las clases sin necesidad, es faltar a uno de vuestros más importantes deberes para con la patria” (Figueira, Libro cuarto, 1900: 142-143).*

La escritura y la alfabetización son la principal herramienta de los estados nacionales para homogeneizar y controlar a los individuos. La escritura posibilita el control del ciudadano por parte del aparato administrativo, aspecto fundamental para la organización de estos estados, de ahí que el desarrollo de los sistemas escolares estatales haya ocurrido en forma paralela con el desarrollo de los propios estados nacionales (Hobsbawm 1992, Gellner 1988).

### **3.2.6. Lenguaje y pensamiento**

Los libros de lectura enfatizan la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, como ya lo hacían los textos de Varela y el *Boletín de Enseñanza Primaria*. Se considera importante hablar bien porque el habla es el medio de expresión del pensamiento. Decía Varela en *La educación del pueblo* (1910[1874]: 98, 136):

*“El conocimiento y uso del lenguaje oral nos da el poder de expresar con corrección y precisión nuestras ideas. El conocimiento y uso del lenguaje escrito nos da las artes de la lectura y la escritura. El lenguaje es no sólo el instrumento necesario para todo progreso en el estudio, sino también, la condición indispensable de todo pensamiento claro y continuado”. “El lenguaje, propiamente dicho, es el molde en que se vacía el pensamiento”.*

En el *Boletín de Enseñanza Primaria* se indicaba precisamente que “los niños no saben pensar, porque no se les ejercita en hablar; y no hablan como y cuando deben, porque no se les habitúa a pensar. (Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo III, 1890: 342). También había observaciones didácticas que se tradujeron en la propuesta de los libros de lectura analizados:

*“Semejantes hábitos (...) arraigan fuertemente, merced a su persistencia y al apoyo que les presta esa especie de abono con que se los cultiva, representado por las lecciones de memoria, los libros y ejercicios en forma de catecismos y todos los procedimientos rutinarios propios de la antigua escuela: es decir, por cuanto es la negación del método activo”* (op. cit.: 342).

La reforma escolar impulsó una educación de corte racionalista, propuesta por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en sus estatutos. En acuerdo con esta línea pedagógica, Varela propuso una serie de estrategias didácticas que son seguidas en los libros de Vásquez Acevedo y de Figueira. Para la enseñanza en el primer grado, por ejemplo, “*será necesario que el maestro los estimule a hablar [a los niños] por medio de preguntas y excitando su interés por la observación*” (Varela 1910 [1874]: 138). Ya en tercer grado proponía: “*Hágase que el niño describa el objeto (...), y haga con respecto a él las reflexiones que le ocurran, ajustándose al hacerlo a una expresión clara y correcta*” (op. cit.: 139). A partir de cuarto grado “*la descripción, la narración, el discurso, etc., deben practicarse de una manera más científica, usando y conociendo las reglas del lenguaje, la gramática propiamente dicha*” (op. cit.: 139). En resumen, Varela señalaba que

*“estos ejercicios tienen por objeto enseñar a los niños a expresar oralmente sus ideas con claridad, precisión y elegancia, empleando primero la fraseología común de todos los días, y enseñándole a conocer los tonos y las gradaciones de la palabra hablada a medida que, aumentando el caudal de ideas y de palabras, pueden distinguir con más precisión y aplicar con más éxito las diversas formas del lenguaje”* (op. cit.: 140).

Se establece una relación entre cantidad de palabras conocidas (amplitud de repertorio léxico) y complejidad del pensamiento, y una analogía entre pensamiento correcto y lenguaje correcto; el primero requiere del segundo y el segundo refleja el primero.

Como se vio anteriormente, en el discurso escolar de la época “hablar bien” conlleva una valoración social; el grupo social que habla correctamente es un modelo de comportamiento lingüístico y social. Pero el grupo en cuestión es también un modelo de “pensar bien”. Como resultado de sus diferencias lingüísticas, los grupos sociales se apreciaron también como diferentes en sus capacidades cognitivas.

## CAPÍTULO 4

### LA NORMA LINGÜÍSTICA EJEMPLAR<sup>59</sup>

La independencia del Uruguay significó –como en el resto de los países hispanohablantes– decidir qué lengua y qué modelo de lengua se tomarían como referencia. El sistema escolar uruguayo afirmó la posición del español como lengua de la educación, lo que implicó también tomar decisiones sobre la norma lingüística privilegiada. La escuela construyó una norma lingüística ejemplar promoviendo determinados rasgos en detrimento de otros. La elección de una norma lingüística local en la enseñanza es otra instancia importante en la construcción de la nacionalidad. En este capítulo estudio las decisiones tomadas al respecto en los libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira.

#### 4.1. Las orientaciones pedagógicas y la corrección lingüística

La corrección en el lenguaje es una preocupación del programa escolar del período estudiado. Las propuestas de actos correctivos apuntan tanto a la lengua oral como a la lengua escrita, y a distintos tipos de fenómenos:

*“Hágase ejercicios especiales para corregir la pronunciación de las palabras (sobre todo de aquellas que generalmente se dicen mal en el país)”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 3.º año, *Idioma Nacional, Lectura*, p. 27).

[Realícese la] *“Corrección de los defectos en la palabra hablada o escrita”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 1.º año, *Idioma Nacional, Lenguaje*, p. 7).

*“Continúese las conversaciones tendentes a enriquecer el vocabulario del niño, facilitar la expresión de las ideas y corregir los errores de lenguaje”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1897, 2.º año, *Idioma Nacional, Lenguaje*, p. 16).

---

<sup>59</sup> Para un avance de este capítulo, cfr. Oroño (2011 a y b).

*“Hágase las correcciones de barbarismos y solecismos comunes”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas, 1897, 7.º año, *Idioma Nacional, Lenguaje*, p. 75).

También se considera importante que los propios textos escolares estén escritos en un lenguaje correcto. Al respecto, Francisco Berra insiste en la necesidad de atenerse al vocabulario y la gramática de la lengua castellana, y a *“las costumbres léxicas y gramaticales de las clases cultas”*:

*“han inferido algunos educadores y didácticos del Río de la Plata que los maestros y los libros escolares deben hablar como los niños; y, pasando del precepto al hecho, se han escrito y publicado libros de lectura plagados de dicciones usadas por el vulgo menos instruido, que están en pugna con el vocabulario y con la gramática de la lengua castellana, y aún con las costumbres léxicas y gramaticales de nuestras clases cultas”* (en *Boletín de Enseñanza Primaria*, Tomo I, 1889: 15).

Para Berra la variedad lingüística correcta es fundamentalmente la peninsular. En un segundo nivel coloca la variedad culta local que, aunque difiera parcialmente de aquélla, la considera más aceptable que el habla del *“vulgo menos instruido”* (op. cit.: 15). El *“lenguaje viciado”* es especialmente desaconsejado por Berra cuando aparece en los textos escolares; alerta sobre la función reproductora de este instrumento lingüístico y la temida fragmentación dialectal del español (temor ya manifestado por Bello 1859 [1847]):

*“el empleo de un lenguaje viciado en los libros escolares conduce a generalizar entre los que hablan bien o regularmente, los vicios de los que hablan peor; de tal modo que la propagación de las incorrecciones por medio de la escuela es el medio más seguro de engendrar dialectos dentro del castellano, y aun dentro de los dialectos mismos, pues mientras cierto número de vicios se generalizaría en todo el país, cada provincia incurriría en otros que le fueran peculiares, y cada departamento o sección de cada provincia tendría los suyos propios. La historia de las lenguas nos enseña cuál sería el desenlace de esta acción corruptora. Llegaría el tiempo en que no nos entenderíamos los platenses con los demás pueblos que hoy hablan como nosotros, en que tampoco se entenderían los pueblos del Plata entre sí, ni las provincias o*

*departamento de cada Estado”* (en Boletín de Enseñanza Primaria, Tomo I: 1889: 16).

El encargado de evaluar y corregir el habla de los niños es el maestro, que debe apropiarse del modelo lingüístico propuesto por la escuela. Como adelanté en el capítulo anterior, a fines del siglo XIX el 25% de los maestros que se desempeñaban en las escuelas públicas de nuestro país eran extranjeros. Esta particularidad puede haber incidido en el modelo lingüístico ofrecido por estos docentes a sus alumnos, si su lengua o variedad de lengua materna era diferente al español rioplatense. Es posible que esta realidad también haya incidido en el enfoque fuertemente prescriptivo de los libros de lectura y en el tipo de fenómenos seleccionados para su corrección.

#### **4.2. La referencia a rasgos lingüísticos regionales**

El proceso de estandarización pluricéntrica del español implicó la consolidación de algunos rasgos lingüísticos que se constituyeron en normas regionales. Dos de ellos conllevan una fuerte identificación rioplatense: el yeísmo rehilado y el voseo. El seseo, compartido con el resto de América, y con el español del sur de España y de Canarias (Fontanella 1992), también caracteriza al español rioplatense.

Tanto el seseo (neutralización de la oposición  $s/\theta$ ) como el yeísmo (neutralización de la oposición  $y/\lambda$ ) están atestiguados desde los primeros tiempos de la conquista (Fontanella 1992). A medida que progresó el siglo XVI, el seseo se extendió rápidamente en toda América; el avance del yeísmo en cambio no fue rápido ni alcanzó a todas las regiones americanas (Fontanella 1992). En la región bonaerense el seseo se documenta desde el siglo XVII y se confirma durante el siglo XVIII (Fontanella 1987); en la zona actualmente ocupada por Uruguay, el fenómeno está documentado desde el siglo XVIII (Elizaincín et. al. 1997, Elizaincín 2002).

Sobre el yeísmo, Fontanella (1992) señala que su generalización en la región bonaerense puede estimarse hacia fines del siglo XVIII; en esta región, existen testimonios desde fines de ese siglo de una pronunciación rehilada<sup>60</sup>. Esta pronunciación, agrega la autora, “*habría coexistido hasta fines del siglo XIX en variación con la no rehilada, [ž]~[y], probablemente con condicionamiento social*” (op. cit.: 58). En el siglo XX la pronunciación general bonaerense ya era [ž] y experimentaría a su vez un proceso de ensordecimiento, atestiguado desde 1930; en la actualidad coexisten realizaciones sonoras, ensordecidas y plenamente sordas (op. cit.). Este proceso se extendió al territorio uruguayo (Fontanella 1992, Elizaincín et. al. 1997), aunque en forma más tardía que en Buenos Aires. Elizaincín et. al. (op. cit.) señalan que en el siglo XVIII Uruguay era todavía una zona distinguidora de los segmentos consonánticos /λ/ y /y/; la neutralización empieza a aparecer en forma frecuente en el siglo XIX.

En cuanto al voseo pronominal y verbal, Fontanella (1992) señala que en el primer tercio del siglo XIX en la región bonaerense se constituye un paradigma para el habla urbana integrado en lo pronominal por *tú~vos* como sujeto, *vos* como término de complemento, *te* como pronombre objeto y *tu* como posesivo. Dentro de las formas verbales, se alternaban formas voseantes y tuteantes para imperativo, y se usaban formas tuteantes en los demás modos. Desde la segunda mitad del siglo XIX las formas pronominales y verbales voseantes sustituyeron a las tuteantes en todos los contextos familiares e informales (Fontanella 1991). En Uruguay el pronombre *vos* familiar no ha desplazado totalmente a *tú*; también hay una construcción intermedia del tipo *tú cantás* que conlleva mayor complejidad y enriquecimiento pragmático (Elizaincín 2002, Bertolotti 2011). En relación con el paradigma pronominal y verbal para la segunda persona del plural, la eliminación de la oposición *vosotros/ustedes* (y la consecuente reestructuración de los

---

<sup>60</sup> El rehilamiento implica la existencia de una estridencia, es decir, una especie de zumbido originado en el estrechamiento de la fricación de /y/ (Quilis 1981, en Barrios 2002b).

poseivos) es un rasgo común a todos los hispanoamericanos, que se registra desde los primeros tiempos de la conquista (Fontanella 1992).

En este apartado analizo el tratamiento del seseo, el yeísmo y el voseo en los libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira, para observar en qué medida contemplan estos rasgos lingüísticos que difieren del modelo estándar peninsular. Como veremos, ninguno de los autores promueve o acepta su uso, aunque reconozcan su existencia.

#### 4.2.1. El seseo

Figueira reconoce que el seseo es un rasgo propio del español americano, pero lo califica como un vicio y estima necesario enseñar la oposición fonológica s/θ:

*“Aun cuando parezca imposible restablecer en América los sonidos castellanos que corresponden a la z y c suave, el maestro, sin embargo, tiene el deber de corregir ese vicio que tanto empobrece la fonología de nuestra lengua y que da origen a confusiones de vocablos”* (Figueira, *Libro tercero*, 1900: 56).

*“En los estados del río de la Plata es muy común confundir el sonido de la z y de la c suave con el de la s. Este vicio de pronunciación, que se llama seseo, debe evitarse, para no incurrir en errores groseros; pues de lo contrario, al hablar, no nos entenderían en muchas palabras, como en cocer y coser; cien y sien, etc.”* (Figueira, *Libro tercero*, 1900: 56).

Vásquez Acevedo no hace observaciones metalingüísticas, pero en las *“Instrucciones”* para el uso del libro de lectura de primer año explica que las lecciones de la *“Tercera Parte”*

*“están calculadas principalmente para ejercitar a los niños en la exacta y clara pronunciación de las letras. Debe, por consiguiente, [el maestro] dedicar a esto una preferente atención”* (Vásquez Acevedo, *Libro Segundo*, 1889: 32-33).



La frase que encabeza cada texto indica el fenómeno central de la lección, que remite a la oposición fonológica s/θ. Por ejemplo:

*“Lección VIII. (Pronunciación de la c y de la s). José Pedro no es sucio: á él le gusta el aseo. Todos los días, al levantarse de la cama, se lava bien la cara y las manos y se cepilla la blusa y toda la ropa. Después se sienta en una silla al lado de la mesa y aprende su lección con paciencia. En seguida su mamá le hace servir una taza de leche con pan, y José Pedro se marcha gozoso para la escuela, donde aprende con facilidad lo que su maestra le enseña”* (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 161-162).

*“Lección XXIX. (Pronunciación de la z y de la s). Román Velásquez se levanta todas las mañanas á la salida del sol, y se va á la cuchilla á cazar pajaritos. Tiene una trampita que compró en el pueblo, y un misto muy cantor que llama á los otros pajaritos. Ahora está sentado Román, muy calladito, mirando su trampa. Alrededor andan muchos mistos. Yo creo que Román va á cazar algunos. Cuando el niño tenga un casal de mistos, lo pondrá en una jaula grande para hacer cría. Los huevitos de los mistos son muy bonitos”* (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 203-204).

En las lecciones de los textos de Figueira, también se presta atención al uso de la c, s y z:

*“Cerdo, zorro, sala. La cola del zorro es peluda. El cebo se derrite. Dame papel secante. Celmira está en la cocina. Dulce de cerezas. Semillas de zapallo. Sopa de cebada. Vicente, sacude mi saco. ¿Es sordo ese señor? Dame un vaso de cerveza. Zenón cepilla su saco. Nota. Compárese el sonido suave de la c con el de la z y el de la s, procurando que los alumnos sepan distinguirlos”* (Figueira, *Libro primero*, 1892: 52).

#### **4.2.2. El yeísmo**

También el yeísmo es considerado incorrecto. La reiteración de indicaciones didácticas para eliminarlo indica que se trata de un fenómeno sobre el que existe plena conciencia. Por ejemplo:

*“El sonido propio de la y se forma apoyando la extremidad de la lengua en el paladar (un poco más que cuando se pronuncia la i, y menos que en la ll), cerca de los dientes superiores, y separándola de golpe al tiempo de emitir el aliento”* (Figueira, *Libro segundo*, 1899: 20).

En los documentos estudiados no aparecen elementos que permitan dar cuenta de una conciencia del fenómeno de rehilamiento, porque el interés se centra en mantener la oposición fonológica correspondiente a los grafemas *ll* y *y*. La siguiente lectura, por ejemplo, va acompañada de una “nota” que explica que “*El ejercicio precedente tiene por objeto principal habituar a los alumnos a distinguir, al leer, el sonido de la ll y de la y*” (Figueira, *Libro primero*, 1892: 39):

*“LL, y. Llama a Isabel. Ya la llamé. ¿Dónde estaba? Estaba sentada en el sillón de la sala. Yo soy jinete. La botella está llena de vino. Dame una yema. Le llevaste la llave a mamá. Sí, ya se la llevé. La sillita es de la nena. ¿Son tuyos esos pollitos? No, esos pollitos son de Inés”.*

También Vásquez Acevedo incluye lecturas para ejercitar la pronunciación de *ll* y *y*. Por ejemplo:

*“Lección XIX. (Pronunciación de la ll y de la y). Juanillo, el hijo de la señora Olalla, tiene una yegüita rosilla, y la yegüita tiene un potrillo overo. El potrillo es tan arisco, que Juanillo no se anima nunca á montarlo. Un día quiso subir sobre él. Le puso un bozal en la boca y un cuerito de carnero sobre el lomo, y lo montó de un salto; pero el potrillo bellaqueó y Juanillo se cayó al suelo, dando por suerte en una mata de yuyos. Desde entonces no ha vuelto á montarlo. La yegua es mansa. En ella hace Juanillo los mandados de la señora Olalla. Va á la pulpería á comprar la yerba para el mate y todas las otras cosas que su madre necesita”* (Vásquez Acevedo, *Libro primero*, 1884: 183-184).

### **4.2.3. El voseo**

El voseo tampoco forma parte del modelo de ejemplaridad propuesto por la escuela<sup>61</sup>. Este fenómeno es rechazado explícitamente como un “vicio vulgar” o “barbarismo”, o “uso abusivo”:

*“Esta lección tiene especialmente por objeto corregir algunos vicios vulgares (barbarismos) que se cometen en el empleo de los verbos. (...) 1.º En el modo indicativo: a) En el tiempo presente, en la segunda persona del*

---

<sup>61</sup> Lo mismo señalan Blanco (1991) y Di Tullio (2003) para este período en Argentina.

*singular se suele decir: estudiás, aprendés, en vez de estudias, aprendes. (...) 2.º) En el modo imperativo: es vulgar el vicio de decir: tomá, traé, por toma, trae” (Figueira, Libro segundo, 1899: 179).*

*“Repárese que en los Estados Rioplatenses se usa abusivamente la 3.º persona del plural de los verbos, en vez de la 2.º persona del plural” (Figueira, Libro cuarto, 1900: 126).*

Congruentemente, tanto Figueira como Vásquez Acevedo usan formas tuteantes en los verbos conjugados en segunda persona cuando presentan textos, ejercicios, ejemplos o consejos. Por ejemplo:

*“Adolfo es un niño muy loquito, que pasa todo el día haciendo travesuras. Corriendo por el cuarto se ha caído. Adolfo llora porque se ha lastimado una pierna. «La silla tiene la culpa», dice. «No, la culpa es tuya, dice su madre; porque no miras por dónde corres, y eres un aturdido.» yo conozco muchos niños que son como Adolfo” (Vásquez Acevedo, Libro primero, texto, 1884: 105-106).*

*“(...) Juan- Y ¿cuántas haces tú contando las redoblonas?” (Vásquez Acevedo, Libro tercero, texto, 1889: 11).*

*“1. Procura ser atento, dócil y estudioso. 2. Cuida tus libros y demás útiles escolares. 3. Ten tu mesa bien limpia. 4. Pon cada cosa en su sitio. 5. Nunca estés desocupado. 6. No juegues cuando debes estudiar” (Figueira, Libro segundo, consejos, 1899: 57).*

En las lecturas también aparecen formas pronominales y verbales típicamente peninsulares pero naturalizadas como propias del lenguaje escolar, como “os” y “despreciéis”, y sus correspondientes posesivos, como “vuestros”:

*“Un medio de corregir los propios defectos (...) 1.º Obediencia. Cumplid las órdenes de vuestros padres y de vuestros maestros, con entera sumisión, cualesquiera que sean las contrariedades que os produzcan” (Vásquez Acevedo, Libro tercero, consejo, 1889: 247).*

*“No despreciéis a los pobres”; “Niños: aún no apreciáis todo lo bien que os proporciona la educación” (Figueira, Libro segundo, ejercicio, 1899: 38).*

En las indicaciones didácticas dirigidas al maestro, los autores evitan la segunda persona pronominal o verbal, a favor de formas impersonales con “se”<sup>62</sup>.

Por ejemplo:

*“Hágase que los niños usen en proposiciones propias las palabras: ponerse a, entregar, si no, hubiera sido, perder” (Vásquez Acevedo, Libro primero, 1884: 148).*

*“Pídase a los niños que expongan con lenguaje propio todo el contenido de la lección, sin omitir detalles. Procédase de la misma manera en las lecciones siguientes” (Vásquez Acevedo, Libro tercero, 1889: 108).*

*“Pídase a los niños que expliquen, en su lenguaje, lo que hayan comprendido; pero cuídese que se expresen correctamente y con propiedad” (Figueira, Libro tercero, 1900: 37).*

En definitiva, en los libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira se reconocen las particularidades locales del español pero en términos correctivos y en favor de la norma peninsular. Se trata siempre de acercar la variedad culta local a la norma castellana, representada como norma general, y de que ésta sea el modelo lingüístico de los escolares.

### **4.3. La referencia a rasgos no estándares del español**

En los textos aparecen referencias a rasgos no estándares del español, que se califican en general en términos negativos. Por ejemplo, en el texto *“Noticias de una estancia”*, en que un niño le cuenta a su madre sus vivencias en la estancia

---

<sup>62</sup> En algunas ocasiones Figueira utiliza verbos conjugados en tercera persona, introduciendo también la figura del maestro como responsable de las tareas. Por ejemplo: *“Aun cuando parezca imposible restablecer en América los sonidos castellanos que corresponden a la z y c suave, el maestro, sin embargo, tiene el deber de corregir ese vicio que tanto empobrece la fonología de nuestra lengua y que da origen a confusiones de vocablos, mas bien que enseñar reglas, procure el maestro habituar a los niños en la pronunciación correcta de palabras usuales en que entren la z, la c suave o la s” (Figueira, Libro tercero, 1900: 56).*

de su tío, resultan interesantes las observaciones y apreciaciones lingüísticas que realiza el niño sobre un peón rural:

*“En la estancia hay muchos peones. Uno, que se llama Fausto, es muy amigo mío. (...)*

*“A menudo me convida a pastorear las ovejas. – “Venga, rubio, me dice; vamos a cuidar el ganao, y tomaremos un cimarrón”. (...)*

*“El pobre Fausto no sabe leer ni escribir. Yo le he dicho que le voy a enseñar a leer.*

*“Lo que más gracia me hace es el modo de hablar. Figúrate que dice ansina, por así, truje por traje, vide por ví, haiga por haya, y muchas otras palabras impropias. A mí me da risa cuando se las oigo decir; pero él es tan bueno que no se enoja. “Yo no he andao en la escuela, dice; por eso no sé hablar bien ni escribir.*

*“De noche me divierto mucho en la cocina oyendo las conversaciones de los buenos paisanos (...)” (Vásquez Acevedo, Libro Tercero, 1889: 39-41)<sup>63</sup>.*

Lorenzo, el niño citadino poseedor de la *lengua legítima* (Bourdieu 2001), propone enseñarle a leer al “*pobre Fausto*” que “*no sabe leer ni escribir*”. La misma conciencia está presente en el peón analfabeto, en su autocensura y en la aceptación de la censura (“*A mí me da risa cuando se las oigo decir; pero él es tan bueno que no se enoja. “Yo no he andao en la escuela, dice; por eso no sé hablar bien ni escribir*”). Como vimos en el capítulo anterior, leer, escribir y hablar con corrección es requisito para ser un buen ciudadano. El texto construye un estereotipo propio de la modernidad, que asocia ciudad con conocimiento y campo con ignorancia. La representación está tan naturalizada que incluso el individuo de campo la asume, en una situación de *violencia simbólica*, en el sentido de Bourdieu (2001). La escuela transmite los parámetros de

---

<sup>63</sup> La información que aparece en este texto de Vásquez Acevedo es la única de sus libros analizable en estos apartados, dado que estos libros no tienen comentarios metalingüísticos ni ejemplos de incorrecciones.

comportamiento lingüístico y proscribía aquellos rasgos que se apartan de los mismos, como los referidos en el texto: “*ansina*”, “*truje*”, “*vide*”, “*haiga*”, “*andao*”, “*ganao*”, “*escrebir*”.

En los libros de lectura, todo apartamiento de la norma se califica en términos negativos como vicios, errores o impropiedades, y los hablantes de las variedades estigmatizadas como personas que no saben hablar o pronunciar bien. Los mecanismos de corrección y estigmatización acentúan la diferenciación entre los distintos grupos sociales y refuerzan las distinciones de poder. Téngase presente que, como indican Milroy y Milroy (1985) las formas no estándares son empleadas por los individuos de nivel social más bajo, el rechazo de estas formas lingüísticas puede ser interpretado como un tipo de discriminación hacia la clase social que representan.

En los libros de lectura aparecen referencias a variedades regionales (el español rioplatense) y sociolectos alejados de la norma estándar. En general predominan los ejemplos referidos a cuestiones léxicas, fundamentalmente, para ejemplificar los “*rioplatismos*”<sup>64</sup>. Figueira identifica en el nivel léxico un especial peligro de fisura del español. Con la expresión “*rioplatismos*” se refiere a léxico particular del Río de la Plata, al que categoriza como un tipo de “*americanismo o provincialismo*” y por eso desaconseja su uso. Sin embargo, no todo lo regional se descarta. El autor diferencia los “*rioplatismos*” (que no deben usarse) de las “*voces rioplatenses*” (que sí admite). Acepta lo local siempre que no perjudique la unidad del español:

*“No deben confundirse los rioplatismos con las voces rioplatenses. Estas últimas expresan cosas, personas, lugares, cualidades o acciones propios de los estados del río de la Plata, para cuya expresión ha sido menester usar nuevas palabras en el idioma castellano, o bien darles una nueva*

---

<sup>64</sup> Buena parte al menos de los fenómenos citados por Figueira siguen siendo objeto de prescripción en períodos posteriores: en los años 30 y 40 del siglo XX, como se verá; en las campañas idiomáticas de la dictadura militar del 73 (Barrios y Pugliese 2004) y en la reforma educativa de la década de los 90 del siglo XX (Oroño 2010a). Se registran también en el habla montevideana actual (Barrios 2002a y 2009b) y sobre varios de ellos también hay plena conciencia en los usuarios comunes de la lengua (cfr. Barrios 2009b).

*acepción a las que ya existían. Los vocablos rioplatenses son necesarios y enriquecen el lenguaje español; mientras que los rioplatismos no sólo son inútiles sino que, como todo americanismo o provincialismo, perjudican la claridad y unidad del idioma” (Figueira, Libro tercero, 1900: 288).*

La prescripción a nivel léxico es la más frecuente pero además la única que presenta una explicación, vinculada con la definición de “rioplatismos”. Esta preferencia apoya la observación realizada por Annamalai (1989) acerca de que los esfuerzos puristas se concentran en el léxico porque es un aspecto muy visible de las lenguas. Los casos de “rioplatismos” citados por Figueira son los siguientes:

*“Hágase notar que la palabra carozo se usa solamente en los estados del Río de la Plata, y que en España se designa esto mismo con el nombre de hueso de la fruta” (Figueira, Libro segundo, 1899: 18).*

*“Adviértase que el caballo pequeño o de poca alzada, se denomina en castellano caballejo, caballuejo o jaca. Petiso es rioplatismo” (Figueira, Libro tercero, 1900: 20).*

*“Adviértase que el vocablo cachimba se usa en los estados rioplatenses para designar el pozo de poca profundidad. Dicha palabra es inútil, desde que existe en castellano la palabra pozo, que significa el hoyo que se hace en la tierra, ahondándole hasta encontrar agua manantial. Téngase presente que la vara larga sujeta a un pie en horquilla y dispuesta para sacar agua de los pozos, no se llama cigüeña, como se suele decir en el río de la Plata, sino cigoñal” (Figueira, Libro tercero, 1900: 63).*

*“En el río de la Plata se suele llamar lapicera, a lo que propiamente debe llamarse portaplumas” (Figueira, Libro tercero, 1900: 134).*

*“Téngase presente que la voz cuchilla, que se emplea en nuestro país en vez de loma, es un rioplatismo” (Figueira, Libro tercero, 1900: 239).*

*“Bañado. m. Riopl. (...) En castellano se expresa la misma idea con el vocablo pantano” (Figueira, Libro tercero, 1900: 304).*

*“Caballejo. m. (...) Riopl. Petizo” (Figueira, Libro tercero, 1900: 305);*

*“Cachimba. f. Riopl. Pozo” (Figueira, Libro tercero, 1900: 305);*

*“Caracú. m. Riopl. Médula o tuétano” (Figueira, Libro tercero, 1900: 305).*

*“Carozo. m. Riopl. (...) En castellano se dice cuesco o hueso de la fruta”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 306).

*“Gramas” (...). Riopl. Gramilla”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 310).

*“Jaca. m. caballo pequeño. Petizo es rioplatismo”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 312).

*“Petróleo (...) Amer. Kerosene”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 314).

*“Tambo, m. Riopl. (...) Vaquería”* (Figueira, Libro tercero, 1900: IV);

*“Vichear. V. Riopl., Espiar. Acechar”* (Figueira, Libro tercero, 1900: IV).

*‘Vicios vinculados a las ‘caballerías’: “llamar baso o bazo a la uña o casco de los solípedos. Se puede emplear con el mismo fin la palabra vaso, pero es más propio usar la palabra casco. Decir: haberse espiado el caballo, por desesperarse. Es preferible llamarle pulpejo a lo que los paisanos suelen dar el nombre de talón de las patas; y conviene decir rengo y renquear, en vez de rengo y renguear”* (Figueira, Libro cuarto, 1900: 66).

También se hace referencia a expresiones coloquiales o vulgares (que se vinculan explícitamente con el habla de los gauchos) y a la asignación de significados diferentes a los convencionales:

*“Nunca jures o digas: caramba, diablo, demonio, etc. (...)”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 225).

*“Vadear (...) los gauchos han corrompido este vocablo, diciendo bandear, o bien han inventado este neologismo para significar: pasar a la otra banda”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 317).

*“Repárese que es impropio decir: A Fulano le agrada exhibirse. Lo correcto es: A Fulano le agrada lucirse o le agrada figurar, hacer ostentación. Exhibir es presentar, manifestar una cosa ante quien corresponde (exhibir documentos, etc.) y no se usa jamás como recíproco”* (Figueira, Libro cuarto, 1900: 170).

Los rasgos fónicos prescriptos comprenden fenómenos vinculados con la pronunciación de diptongos y hiatos, acentuaciones, grupos consonánticos,



terminaciones de participios, uso de -d final de palabra y rotacismos. Las pronunciaciones no estándares pueden repercutir en la grafía.

La mayoría de los ejemplos refiere a la diptongación de hiatos (como “maiz” por “maíz”) y pronunciación consonántica de semiconsonantes en el caso de diptongos (como “güeso” por “hueso”). Algunos de los ejemplos de hiato citados también están asociados con la acentuación:

*“En algunos casos suele darse a la h el valor de la j (joyo por hoyo), o de g (güevo por huevo); pero todo esto es vicioso y debe evitarse cuidadosamente. La población canaria que tenemos en Uruguay, sobre todo en el departamento de Canelones, es la que más adolece de estos defectos de pronunciación”* (Figueira, Libro segundo, 1899: 100).

*“Las personas que no saben hablar, dicen: güeso, yelo, en vez de decir: hueso, hielo”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 21).

*“Las personas que no pronuncian bien, suelen confundir el sonido de la h con el de la g y la j, diciendo: güeso, jedor, por hueso, hedor”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 24).

*“Aprovéchese la oportunidad para corregir algunos vicios comunes en la acentuación de palabras. Así, en vez de decir maiz, pais, kilólitro, kilógrama, telégrama, debe pronunciarse maíz, país, kilolitro, kilogramo, telegrama, etc.”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 147).

Los ejemplos referidos a la pronunciación de grupos consonánticos, uso de -d final de palabra, rotacismos y terminaciones de participios (en este último caso comprometiendo también la morfología) son muy pocos:

*“Las personas que pronuncian mal confunden la s con la x”* (Figueira, Libro segundo, 1899: 90).

*“Procúrese que los alumnos lean los ejercicios precedentes, pronunciando con claridad las terminaciones en ado (...)”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 185).

*“Procúrese que los alumnos lean los ejercicios precedentes, pronunciando con claridad (...) la d final”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 185).

*“Algunas personas que pronuncian mal, suelen confundir la l con la r, y dicen: almario por armario; Guillelmo por Guillermo, etc.”* (Figueira, Libro cuarto, 1900: 70).

A nivel morfológico, se destaca la prescripción vinculada con los verbos, que refiere fundamentalmente a las formas voseantes. A esto se agregan algunas observaciones de tipo morfo-fonológico como “*estuvistes*” y “*portensén*”:

*“ (...) 1.º En el modo indicativo: a) En el tiempo presente, en la segunda persona del singular se suele decir: estudiás, aprendés, en vez de estudias, aprendes. b) En el pretérito perfecto, y en la segunda persona del singular, se oye a menudo decir: fuistes, estudiastes, en vez de fuiste, estudiaste. 2.º En el modo imperativo: es vulgar el vicio de decir: tomá, traé, por toma, trae”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 179).

*“Hágase observar lo siguiente: 1.º Que no se debe decir: querés, sabés, tenés, decís, sos; sino: quieres, sabes, tienes, dices, eres. 2.º Que no se debe decir en ningún caso: fuistes, estudiastes, anduvistes, estuvistes, comprastes; sino; fuiste, estuviste, etc., si se trata de la segunda persona del singular; y fuisteis, anduvisteis, etc., si se refiere al plural. 3.º Que en ningún caso se debe decir: vení, dejá, llevá, traé, salí o sale, decile; sino: ven, lleva, deja, trae, sal, dile, etc., si se trata del singular, o venid, llevad, dejad, etc., si se refiere al plural. 4.º Que es un error vulgar decir: portate, dejate, acomodate, sentate, por pórtate, déjate, acomódate, siéntate, etc. 5.º Que es un error grosero decir: portensén, dejensén, acomodensén, sientensén, en vez de pórtense, déjense, acomódense, siéntense, etc.”* (Figueira, Libro tercero, 1900: 203).

*“Repárese que en los Estados Rioplantenses se usa abusivamente la 3.º persona del plural de los verbos, en vez de la 2.º persona del plural”* (Figueira, Libro cuarto, 1900: 126).

*“Cúidese que los niños no cometan el vicio vulgar en el Uruguay de decir: contame, buscame, retirate, abríme, por cuéntame, búscame, retírate, ábreme, etc.”* (Figueira, Libro segundo, 1899: 54).

*“Aprovéchese la oportunidad para corregir el vicio vulgar de decir soltalo por suéltalo”* (Figueira, Libro segundo, 1899: 64).

También hay una observación sobre el uso de diminutivos:

*“Aprovéchese la oportunidad para corregir otros vicios en la formación de diminutivos que afean y empobrecen nuestro idioma, como decir: manito, piecito, solcito, alfilercito, pancito, en vez de manita (o*

*manecilla), piececito, solecito, alfilerito, panecillo; decir Juancito, jazmincito, pueblito, en vez de Juanito, jazmincillo, pueblecito, o pueblecico, etc.(...)*” (Figueira, *Libro tercero*, 1900: 37).

#### **4.4. La referencia a otras lenguas**

En un contexto que privilegió abiertamente el español, como se vio en el capítulo anterior, la representación y valoración de otras lenguas no fue sin embargo uniforme. En los textos analizados hay menciones a lenguas europeas e indígenas, aunque no son muy frecuentes (4 menciones al portugués, 1 al italiano, 2 al inglés, 1 alemán y 4 a lenguas indígenas), y únicamente en términos correctivos en los casos del portugués y del italiano.

Las menciones al inglés y al alemán no implican valoraciones y refieren en un caso a la etimología de una palabra y en otro al uso de una letra:

*“Adviértase que el líquido oleoso de origen mineral que se suele emplear para el alumbrado, se denomina en castellano, petróleo y no kerosene, como se llama en los estados rioplatenses. La palabra kerosene es de origen inglés; pero su uso se generaliza en América de tal modo, que pronto substituirá a la palabra petróleo”* (Figueira, *Libro tercero*, 1900: 80).

*“Adviértase los siguiente: 1.º Que aun cuando la w no corresponde la abecedario castellano, es preciso conocerla, puesto que la usamos en varias palabras, sobre todo en nombres propios célebres, tomados de idiomas extranjeros; 2.º Que la w es doble por su figura y por su valor, pues suena como la vocal u, en los nombres ingleses (Wáshington, Wínchester, Wéllington), y como la consonante v, en los nombres alemanes (Wenceslao, Wurtemberg)”* (Figueira, *Libro tercero*, 1900: 96).

La referencia a las lenguas indígenas se vincula con la etimología de vocabulario de este origen, o con la indicación de su sinónimo español. Ya sea que se acepte o no el léxico indígena, se reconoce siempre la existencia de esta población como natural del Río de la Plata:

*“Los Pampas, y casi todos nuestros indígenas, envuelven el cuerpo, desde la cintura hasta la pantorrilla, en una manta de lana que llaman chamal, vestido que han adoptado nuestros gauchos bajo el conocido nombre de chiripá. También han adoptado éstos las bolas o boleadoras, arma de caza y guerrera, cuyo nombre indígena es laque” (Figueira, Libro cuarto, 1900: 223).*

*“Dígase a los alumnos que en los ríos importantes de nuestro territorio, como el Uruguay, Río Negro, etc., se hallan, además de los pescados ya mencionados, los siguientes: dorado, armado, pejerrey, zurubí, mandubí o mondú, patí, pacú, manguruyú, etc. Repárese que la mayor parte de estos nombres vulgares son guaraníes, y deben considerarse como voces españolas de origen americano” (Figueira, Libro tercero, 1900: 98).*

*“El avestruz de América, que los indios guaraníes llaman ñandú y churí” (264). “Los naturales del Río de la Plata separan el cuello entero y parte del ñandú, lo despluman y limpian, suavizan el cuero, y abriéndolo por la extremidad inferior, hacen talegos, que llaman chuspas” (Figueira, Libro quinto, 1902: 266).*

También se transcribe una canción titulada “Nenia” que incluye términos en guaraní, explicados luego en una “Nota”:

*“En idioma guaraní, una joven paraguaya (...) / cantando en el arpa así, / en idioma guaraní: ¡Llora, llora, urutaú, / en las ramas del yatay/(...) / Rasgando el blanco tipoy/(...) / ¡Lo mataron los cambá (...).”*

*“Nota. Urutaú: ave de dulcísimo canto; yatay: palmera; tipoy: saya blanca que usan las paraguayas; cambá: los negros (Figueira, Libro quinto, 1902: 229).*

Las menciones al portugués y al italiano, en cambio, son abiertamente correctivas, ya que se acusa a estas lenguas de la introducción del yeísmo, considerado un vicio a erradicar. En este ejemplo se marca además la presencia de hablantes de las dos lenguas minoritarias con mayor presencia demográfica, el italiano y el portugués:

*“Es muy general en el Río de la Plata pronunciar la ll dándole el sonido de la g francesa, o, lo que es lo mismo, de la y. Este vicio debe atribuirse a la influencia que han ejercido y ejercen los italianos, portugueses y*

*brasileños establecidos en gran número, tanto en la Argentina como en el Uruguay” (Figueira, Libro segundo, 1899: 60).*

En otros tres pasajes el portugués aparece mencionado pero por razones etimológicas. En los dos últimos casos la explicación etimológica está acompañada por una valoración negativa. Tanto “*carozo*” como “*vichar*” se califican como “*rioplatismos*”, y por tanto no es aconsejado su uso; ambos términos –considera Figueira– deben su existencia al contacto del español con el portugués: “*carozo*” “*es vocablo portugués*” y “*vichar*” es una “*corruptela*”, una degeneración del portugués:

*“Tijolo es voz rioplatense, que proviene del portugués tijolo y significa dulce de guayaba, formando pedazos” (Figueira, Libro segundo, 1899: 150).*

*“carozo. m. Riopl. (...) En castellano se dice hueso o hueso de la fruta. Carozo es vocablo portugués” (Figueira, Libro tercero, 1900: 306).*

*“vichar, v. Riopl. Espiar, acechar. Corruptela del portugués vigiar” (Figueira, Libro tercero, 1900: 317).*

Como rasgos constitutivos de los grupos luso- e italo hablantes, Figueira ha considerado en primer lugar y de modo destacado sus lenguas, responsabilizándolas de corromper la lengua nacional. Esta evaluación negativa de las dos lenguas minoritarias con mayor presencia en el país (el italiano y el portugués) responde a los lineamientos escolares definidos por Varela en *La educación del pueblo*. Aunque Varela menciona solo al portugués, con sus referencias a la población extranjera y el rol homogeneizador que le asignó a la escuela, colocó a los hablantes de cualquier lengua distinta al español como peligros o amenazas a la nacionalidad oriental.

#### 4.5. Las lecturas seleccionadas

La mayor parte de las lecturas para los cursos iniciales (los dos primeros libros en su totalidad y las primeras tres partes del tercero de la serie de Vásquez Acevedo; las primeras tres partes del primer libro de la serie de Figueira y la mayoría de las lecturas que componen el resto de la serie) fueron especialmente creadas por sus autores para su inclusión en los libros de su autoría, con fines estrictamente pedagógicos (ilustrar contenidos sociales, culturales, morales y lingüísticos). Por otra parte, unas cuantas lecturas de los libros para los cursos más avanzados (la última parte del libro tercero y el libro cuarto de Vásquez Acevedo; la última parte del libro primero y los otros cuatro que componen la serie de Figueira) son de autores uruguayos, hispanoamericanos y españoles. También hay algunos textos traducidos de otras lenguas.

Como veremos en los textos presentados más adelante a modo de ejemplo, las lecturas de autores de habla hispana, aunque de diferentes orígenes, no reflejan particularidades lingüísticas regionales. Se observa un interés en neutralizar las diferencias regionales a favor de una representación homogénea del mundo hispanohablante. Como indica Narvaja de Arnoux (2001: 67)

*“La función de la literatura en un texto escolar es constituir un modelo para la producción de los alumnos. Y, si atendemos a la voluntad glotopolítica de exaltar e imponer la unidad del mundo hispánico, los fragmentos presentados deben, por el otro lado, familiarizar a los alumnos con una lengua literaria notable por su estabilidad, a pesar de la diversidad regional e histórica, y ponerlos en contacto con un universo discursivo amplio que les permita valorizar la ‘comunidad de lengua’”.*

Los textos deben construir en el imaginario del niño una lengua uniforme (más allá del lugar y del tiempo en que se hayan escrito), que sea modelo de sus propias producciones. La selección de textos literarios refleja la voluntad de poner al alumno en contacto con una variedad lingüística representada tradicionalmente como la expresión “suprema” de la lengua en las culturas letradas. Los textos literarios que incorpora Figueira, además, pertenecen casi exclusivamente al

género lírico<sup>65</sup>. Mediante esta selección de textos se representa una lengua literaria general, porque (como indica Alonso 1935: 60) *“Precisamente la lengua literaria general es un intento constante de nivelación –no de extirpación– de las distintas variedades locales”*.

A continuación transcribo algunas lecturas de autores de diferentes procedencias regionales.

Lectura 1. Autor: Rafael Fragueiro (uruguayo):

*“Mi dulce hogar”*

*“Hogar de mis recuerdos, / A ti volver anhelo; / No hay sitio bajo el cielo/  
Más dulce que el hogar. / Posara yo en palacios, / Corriendo el mundo  
entero, / A todos, yo prefiero / Mi hogar, mi dulce hogar.*

*“Allí la luz del cielo / Desciende más serena; / De mil delicias llena/ La  
dicha del hogar. / Allí las horas corren / Más breves y gozosas; / Allí todas  
las cosas / Recuerdan sin cesar: / Mi hogar, mi dulce hogar.*

*“Más quiero, que placeres / Gozar en tierra extraña, / Volver a la cabaña/  
De mi tranquilo hogar. / Allí mis pajarillos / Me alegran con sus cantos; /  
Allí, con mil encantos / Está la dulce paz: / ¡Mi hogar, mi dulce hogar!”  
(Figueira, Libro cuarto, 1900: 123-125).*

Lectura 2. Autor: Manuel Ossorio Bernard (español):

*“El trabajo es riqueza”*

*“Un labrador, que por su buena suerte / y por su aplicación no desmedida  
/ gozó de bienestar toda la vida, / llegar sintiendo la implacable muerte, /  
a sus hijos llamó, y con voz entera/ y amante, les habló de esta manera:*

*‘Hijos, nunca vendáis la pobre tierra / que heredé de mi padre, y un tesoro  
/ oculta, aunque no sé dónde lo encierra. / Trabajad por hallarlo, yo os lo  
imploro;/ trabajad a destajo, / que tal premio merece tal trabajo; / moved  
todo el terreno, quitadle las malezas; / rompa el arado de la tierra el seno,*

---

<sup>65</sup> Figueira incluye textos en verso de su propia autoría; los textos en verso están firmados, no así los textos en prosa.

*/al cabo serán vuestras mis riquezas' (...)*" (Figueira, *Libro cuarto*, 1900: 214-215).

Lectura 3. Autor: Benjamín Vicuña Solar (chileno):

*"A Colón"*

*"Con su hijo, un anciano peregrino / Corría por el campo diligente, / Medio inclinada la anchurosa frente, / Tostada por el Sol y el torbellino.*

*"Triste, abatido por su cruel destino, / Oía a la canalla que insolente / El loco le llamaba indiferente, / Sirviéndole de valla en su camino.*

*'Oh ignorancia! ¡oh maldad!' Dijo el anciano, / 'Quizá bien luego me alzaréis altares, / Cuando encuentre en mitad del Oceano*

*"Esta tierra que hoy causa mis pesares'. / Era Colón, que en su saber profundo, / Buscaba un rey a quien dejarle un mundo"* (Figueira, *Libro cuarto*, 1900: 229-230).



### PARTE III

## LAS REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS LIBROS DE LECTURA DE ABADIE-ZARRILLI

### CAPÍTULO 1

#### INTRODUCCIÓN

En las primeras dos décadas del siglo XX –a instancias sobre todo de los gobiernos de José Batlle y Ordoñez (1903-1907, 1911-1915)- se promovieron medidas económicas y sociales que dieron un nuevo empuje al proceso de modernización. Se regularon los derechos laborales con la “Ley de 8 horas” (1915), la ley sobre prevención de accidentes de trabajo (1914), la ley de pensiones a la vejez (1919) y de indemnización por despido (1914), a la vez que se desarrolló y consolidó la organización gremial (vinculada con el desarrollo industrial y el influjo de los inmigrantes anarquistas). Se estatizaron el puerto de Montevideo (1909), la compañía de telégrafos (en 1907), el Banco de la República (1911) y el Banco Hipotecario (1912), se monopolizaron los seguros (1911) y la energía eléctrica (1912), y se creó la Administración de Ferrocarriles del Estado (1915). Se estableció el voto femenino (1918) y el divorcio por la sola voluntad de la mujer (1912). La Iglesia se separó finalmente del estado (1918). Se amplió significativamente la cobertura de la educación estatal con la creación de los liceos departamentales (1912) y la gratuidad de la enseñanza secundaria (1916) (Nahum 2011). En resumen, y más allá de las inclinaciones o manifestaciones del elenco gobernante,

*“el Estado creaba su espacio y aumentaba su tamaño estuviera en las manos que estuviera, hubiera sellado un pacto con las clases altas como*

*con Juan L. Cuestas, o lo empezara a hacer con las populares, como con José Batlle y Ordóñez, fuera mirada su intervención como un mal menor (gobierno de Cuestas) o como un bien absoluto y una necesidad (gobierno de Batlle)”* (Barrán y Nahum 1982, tomo 3: 44).

Afianzando el carácter secularizador iniciado a fines del siglo XIX, en los primeros años del siglo XX se configuró un modelo de país con fuerte presencia estatal, de carácter tutelar y proteccionista, con un sistema de partidos articulado en torno a *banderías tradicionales*, que suponía la consolidación de un modelo de encauzamiento de las disputas en términos electorales con abandono del enfoque aniquilador del otro bando (enemigo) y su sustitución por uno de complementación, aceptación y coparticipación con el otro bando (adversario) (Barrán y Nahum 1982, tomo 3: 38). En este marco, el proceso de construcción nacional siguió su curso a inicios del siglo XX, en un contexto de mayor estabilidad política y bienestar económico, y menores tensiones sociales.

Desde el estado y con instrumentos variados, entre ellos la escuela que creció y se fortaleció acompañando la consolidación de este estado fuertemente centralizado, *“el batllismo diseñó una democracia ‘solidarista’, con rasgos demasiado jacobinos, en el entender de los sectores conservadores que cuestionaron su modelos de país y de sociedad”* (Ruiz 1997: 14). Esa democracia acompañó la conformación de una identidad nacional basada en un nacionalismo cosmopolita, abierto al mundo pero de espaldas a las raíces latinoamericanas del país (op. cit.). Barrán y Nahum (1982, tomo 6: 231) señalan que entre 1905 y 1916 ser uruguayo implicaba ser avanzado y cosmopolita<sup>66</sup>: *“La nacionalidad [uruguaya] consistía en la identificación del país con ideales que lo trascendían: la democracia política, la justicia social, la soberanía económica, conceptos*

---

<sup>66</sup> Como ya se señaló, en 1908 había un 30,4 % de extranjeros en Montevideo, cifra que desciende a un 13,5 % en 1963 (Pellegrino 2003). Aunque no hay censos entre 1908 y 1963, en los Anales de Instrucción Primaria de 1945 (época II, Tomo VIII, nº 3 y 4) se consigna una población total de 2.100.000 habitantes, una cuarta parte de los cuales eran inmigrantes.

*universales y no limitados a las fronteras geográficas de ningún país”.*

Como señala Ruiz (1997: 15), “*este cosmopolitismo, expresión de la hegemonía relativa del batllismo y quienes se acompañaron a sus propuestas*” (nacionalistas independientes y socialistas), contó con el rechazo de los sectores conservadores (ubicados a la derecha y centroderecha en el espectro político nacional: terristas, herreristas y, en menor medida, riveristas), que se hicieron sentir cuando los acontecimientos internacionales los llevaron a creer que ese cosmopolitismo podría derivar en el internacionalismo comunista, ya que veían con mejores ojos al fascismo (Ruiz op. cit., Caetano 2011).

Este cosmopolitismo quedó acotado rápidamente a un cosmopolitismo europeo de élite que no coincidía con el habla y las costumbres de los inmigrantes reales (Barrios 2013). Algunos intelectuales de la *generación del 900* se encargaron de afianzar en sus obras el imaginario nacional creado por los intelectuales de los 80<sup>67</sup>; quienes lo hicieron transformaron estos libros en lecturas escolares ineludibles. Entre estos últimos se destaca la figura del prestigioso escritor, periodista y político José Enrique Rodó. Zum Felde (1967, Tomo II: 45) señala el alcance referencial de su obra literaria: “*para la mentalidad americana, de 1900 a 1930, más o menos, el espíritu de Rodó era su propio espíritu y el sentido de su obra su propio sentido de la cultura (...); Rodó era su intérprete y su signo*”. En *Ariel* (1900), *Motivos de Proteo* (1909) y *El mirador de Próspero* (1913), Rodó reforzó la representación del Uruguay como un país moderno, europeizado y escasamente latinoamericano<sup>68</sup>. En esta tarea, los inmigrantes pobres e iletrados que integraban las clases populares fueron presentados como una amenaza para la consolidación de la democracia de élite, a la que aspiraba Rodó (Asencio 2004, Barrios 2013).

---

<sup>67</sup> Los intelectuales de la *generación del 900* constituían un grupo más heterogéneo que sus antecesores. A diferencia de los intelectuales de los 80, no eran necesariamente universitarios y muchos de ellos eran marxistas, anarquistas o nietzschianos (Zum Felde 1967, tomo II).

<sup>68</sup> Para un estudio de los valores transmitidos en los libros de lectura usados en la escuela en los años 20, cfr. Bralich (1990) y Leone (2000).

En los años treinta, durante la dictadura del Doctor Gabriel Terra (1933-1938) primero y, más adelante, del Arquitecto y General Alfredo Baldomir (1938-1943)<sup>69</sup>, el contexto internacional determinó fuertemente la situación nacional. La dictadura de Terra se caracterizó por un endurecimiento de las políticas inmigratorias, como consecuencia de la crisis económica mundial de 1929, que también reorientó las políticas sociales estatales para frenar el *intervencionismo popular*<sup>70</sup> del batllismo (Filgueira et. al. 2003) y acrecentó el conflicto social: en este período se aprobaron la Ley n° 8868 (conocida como la “ley de indeseables”) de 1932, la Constitución de 1934 y la Ley n° 9604 de 1936. La “ley de indeseables” establecía causales de “inadmisión” y de expulsión de extranjeros, aunque poseyeran “carta de ciudadanía nacional”. La Constitución de 1934 dispuso algunas restricciones con respecto a la entrada de inmigrantes que padecían enfermedades físicas o mentales y no tenían una adecuada conducta moral. La ley n° 9604, además de ratificar las trabas puestas por la “ley de indeseables”, añadió otras nuevas como los “factores políticos” o la necesidad de poseer un certificado consular<sup>71</sup>. Mientras que los inmigrantes eran considerados

---

<sup>69</sup> Siendo Jefe de Policía de Montevideo, Baldomir contribuyó de forma fundamental al golpe de estado de Terra –su cuñado–, durante el cual se desempeñó como Ministro de Defensa y fue ascendido a General. Fue presidente constitucional entre 1938 y 1942, año en que dio un golpe de estado que inició la restauración democrática, al promulgar una nueva Constitución que restituyó derechos constitucionales eliminados por la de 1934. Su gobierno endureció las relaciones diplomáticas con los países del Eje (Ruiz 2008a).

<sup>70</sup> Esto no significó un retroceso en la función social del estado, sino su reorientación. En este período se creó ANCAP (1931) y la empresa hidroeléctrica de Rincón del Bonete (1935); se aprobó la licencia anual obligatoria (1933) y la licencia maternal con el pago del 50% del salario (1934); se extendió a todos los funcionarios públicos el régimen de jubilaciones (1941), se crearon los Consejos de Salarios (1943) y empezaron a operar las Asignaciones Familiares (1943) (Nahum et.al. 2011). Como señalan Filgueira et. al. (2003: 182), “este impulso del terrismo tuvo sin embargo algunas peculiaridades que lo distanciaban del modelo del Estado Social del primer batllismo. En tanto las políticas sociales de los primeros treinta años se apoyan en un ideal igualitario y liberal, el espíritu del terrismo es notoriamente más proclive a plasmar en el diseño de sus políticas sociales las desigualdades existentes al tiempo que procura un control vertical desde el Estado a sectores organizados del trabajo y a beneficiarios de estas políticas sociales”.

<sup>71</sup> Estas medidas parecen haber tenido el efecto deseado. Según se indica en los Anales (Anales de Instrucción Primaria, Época II, Tomo VI, 1945: 267-268), la población inmigrante fue aumentando desde 1900 hasta 1930 (por ejemplo, en 1908 ingresaron al país 20.769 inmigrantes; en 1912, 25.928 y en 1929, 27.285). Pero a partir de ese año las cifras descendieron abruptamente (en 1931 ingresaron al país 4.646 inmigrantes; en 1933 1.687 y en 1935 solamente 414).

una amenaza comunista por el gobierno, los intelectuales de izquierda veían a algunos de ellos como representantes del fascismo<sup>72</sup>.

En este período predominó entonces una ideología conservadora con connotaciones xenofóbicas, dirigida por Terra<sup>73</sup> y fuertemente influenciada por las ideas nazi-fascistas de la Europa de entreguerras (Ruiz 2008b). Esta ideología se plasmó no sólo en la Constitución de 1934 sino también en la reforma educativa terrista liderada por el Arquitecto José Claudio Williman a partir de 1933. En los años 30 y 40 del siglo XX, el valor cultural y simbólico de la escuela primaria formaba ya parte de la identidad nacional; seguía siendo para quienes estaban en el poder un instrumento para controlar y encauzar las formas de convivencia colectiva y moldear el imaginario nacionalista. En ese sentido se impulsó la “reorientación patriótica” (Williman 1937) para defender un nacionalismo extremo.

---

<sup>72</sup> A propósito de esto, Barrios (2013) señala las denuncias que se canalizaron a través del semanario *Marcha*, en torno a la presencia de grupos nazis y fascistas nucleados en el *Deutsche Schule* y la *Scuola Italiana*. Situación que culminó con el cierre del primero en 1946 (y hasta 1951).

<sup>73</sup> Terra expresaba, refiriéndose a los inmigrantes, que se trataba de “*desperdicios humanos*” y que “*el país se estaba convirtiendo en una cloaca de degenerados procedentes de todas partes del mundo*” (en Caula y Silva 2009: 39).

## **CAPÍTULO 2**

### **EL SISTEMA ESCOLAR EN LOS AÑOS 30 Y 40 DEL SIGLO XX**

La consolidación de la escuela estatal en los años 30 y 40 del siglo XX tuvo como antecedente y marco el sistema escolar creado con la reforma escolar vareliana; contó como insumo con las propuestas de la Escuela Nueva y culminó con la reforma escolar terrista, liderada por José Claudio Williman a partir de la intervención del sistema escolar con el decreto del 4 de abril de 1933.

#### **2.1. La educación primaria en los años 30: la herencia de la reforma vareliana**

Hasta 1918 la estructura administrativa de la educación primaria seguía siendo la misma que impuso el Decreto-ley de Educación Común de 1877. Como ya señalé, se trataba de una organización piramidal y jerarquizada (vigente hasta nuestros días) en cuyo vértice se ubicaba la Dirección General de Instrucción Pública, dependiente del poder político. Ésta se encargaba de transmitir a los inspectores y directores las disposiciones que los maestros debían cumplir y hacer cumplir. La Dirección General contó en la práctica con cierta autonomía técnica y administrativa, aunque siempre dentro de los límites impuestos por su dependencia política y financiera; por ejemplo, estaba encargada de elaborar los programas para las escuelas y para la formación de los docentes, y de proponer textos uniformes y libros apropiados para las bibliotecas escolares y populares. También se ocupaba de expedir diplomas habilitantes para el ejercicio de la docencia, y de nombrar y destituir a los maestros

Esta situación cambió con la Constitución de 1918, que en su artículo 100 elevó la jerarquía de la educación primaria, media y superior a la categoría de entes autónomos. Cumpliendo con esta disposición, la ley del 26 de julio de 1918

modificó la estructura jurídica de la enseñanza primaria, sustituyendo la Dirección de Instrucción Pública por un Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN), integrado por siete miembros: el director y seis vocales, uno de los cuales debía ser maestro con diez años de ejercicio de la docencia. Esta última condición era novedosa, ya que por primera vez un maestro integraría dicho organismo (Legislación escolar, Tomo VIII, 1928: 9). De todas formas, de acuerdo con el decreto del Poder Ejecutivo del 6 de agosto de 1918 (Legislación escolar, Tomo VIII, 1928: 9 y 16), todos los miembros eran nombrados por el Consejo Nacional de Administración con venia del Senado, y duraban tres años en sus funciones. El ente sustituía y heredaba las funciones y competencias que la Ley de Educación Común y sus sucesivas modificaciones habían atribuido a la Dirección General de Instrucción Pública y al Inspector Nacional de Educación. Es importante tener presente esta estructura administrativa, porque cualquier cambio de orientación en la cúpula podía tener repercusiones en las prácticas educativas de los maestros y estudiantes.

En cuanto al objetivo vareliano de universalizar la enseñanza primaria, resulta interesante observar la representación triunfal y optimista que mostraba el *Libro del centenario*<sup>74</sup> (1925) sobre el analfabetismo en nuestro país:

*“país de América del Sur que ha prestado atención más deferente a todo lo relacionado con la instrucción primaria pública, de manera tal que puede ofrecer un porcentaje reducido de analfabetos, inferior al de muchos países del continente europeo y asiático, y al de la mayoría que integran el mundo colombiano”* (en Ruiz 1997: 47).

En contraste con esta visión idealizada de la escuela pública, el Doctor Eduardo Acevedo (Director del CNEPN) sostenía que, aunque la escuela pública era un ejemplo de renovación y actualización pedagógica, necesitaba mayor presupuesto para atender las carencias materiales del sistema (Anales de

---

<sup>74</sup> El *Libro del centenario del Uruguay 1825-1925* es una obra monumental escrita en el marco de los festejos del centenario de la independencia del país.

Instrucción primaria. Tomo XXIX, nº 2 abril-junio 1931). Las dificultades se referían fundamentalmente al analfabetismo, la deserción escolar, y la falta de maestros y escuelas. Si bien la matrícula escolar crecía en forma sostenida, la deserción y el analfabetismo también eran importantes<sup>75</sup>. Por otra parte, aunque el número de escuelas y de maestros aumentó, Acevedo señalaba que eran insuficientes para atender el aumento de la matrícula escolar<sup>76</sup>: “*Faltan edificios escolares, faltan salones de clase, faltan maestros, faltan materiales de enseñanza, y todos ellos en forma considerable, aplastadora, que traba todas las iniciativas de las autoridades escolares*” (Memoria del CNEPN, 1926: 12). Acevedo consideraba que la solución pasaba por el aumento presupuestal, estancado desde 1916. Si bien hubo un refuerzo presupuestal en 1926, “*apenas cubrían la parte más premiosa de las necesidades aplazadas hasta entonces*” (Memoria del CNEPN, 1929: LVI). Las dificultades financieras se agravaron en 1932 cuando los recursos educativos sufrieron una disminución de un 6,3% respecto del anterior (Ruiz 1997), seguramente como efecto de la crisis económica mundial de 1929 en nuestro país.

## **2.2. Los nuevos aportes: la Escuela Nueva**

La Escuela Nueva (en oposición a la escuela tradicional) se interesa en formar individuos democráticos, con espíritu crítico y de cooperación, a partir de un aprendizaje multidisciplinar basado en los intereses y necesidades de los alumnos, por lo que el docente se concibe en términos de acompañante del

---

<sup>75</sup> La matrícula escolar pasó de 45.617 en 1897 a 74.717 en 1910, 157.300 en 1930 y 191.000 en 1942, lo que representaba 1 escolar por cada 17 habitantes en 1897, y 1 escolar por cada 10 habitantes en 1942 (Bralich 1987). En 1930 la deserción era de un 63 % en el ciclo básico mínimo y 83% en el penúltimo tramo escolar; de un total de 35.775 niños inscriptos en primer año en las escuelas públicas urbanas, apenas había 13.030 en cuarto año y 5766 en quinto año (Ruiz 1997). De acuerdo con estimaciones de Eduardo Acevedo, en 1926 el analfabetismo era de un 21,88% (Memoria del CNEPN, 1927: XXXVIII).

<sup>76</sup> Y en comparación con el crecimiento ocurrido durante la estructuración del sistema escolar (ver nota 9 del capítulo 2 de la segunda parte del trabajo). El número de escuelas creció de 545 en 1897 a 1542 en 1942, y el número de maestros de 2.300 en 1910 a 5.000 en 1942 (Bralich 1987).



proceso y no como su eje. Desde el punto de vista metodológico, propone trabajar a partir de la observación, con centros de interés y proyectos, lo que implica por ejemplo salir fuera del aula y un cambio en el espacio educativo (sustitución de los pupitres por mesas de trabajo cooperativo)<sup>77</sup>.

Como indica Ruiz (1997), cuando comenzó la dictadura terrista hacía bastante tiempo que el contenido doctrinario y práctico de la Escuela Nueva ocupaba al magisterio nacional. En 1921 en algunas escuelas comenzó a aplicarse experimentalmente un nuevo programa para escuelas urbanas, que además de las asignaturas instrumentales tenía tres grandes centros de interés: *Naturaleza, Cultura moral e Historia nacional*; en 1925 se aprobaron nuevos programas para las escuelas urbanas y rurales que, contemplando la nueva corriente pedagógica, incluyeron materias técnicas y un gran eje temático: *El hombre y la naturaleza* (Consejo de Instrucción Primaria 1957).

La Escuela Nueva fue tema de congresos de inspectores y de concursos, y a partir de una resolución del 15 de junio de 1928 sus autores fundamentales (John Dewey, Olive Decroly y María Montessori) integraban los programas de didáctica y pedagogía en la formación de maestros (Legislación escolar, Tomo X). Desde 1925 funcionaban en Uruguay tres escuelas experimentales que llevaban a la práctica las propuestas de la Escuela Nueva y que se movían con total libertad en cuanto a programas, horarios y administración: las escuelas de Malvín, Las Piedras y Progreso (Memoria del CNEPN, 1926 y Anales de Enseñanza Primaria y Normal, Tomo XXII, 1927).

---

<sup>77</sup> La Escuela Nueva surgió en Europa y en los EE.UU., donde también se llamó Escuela Progresista. Tomó como referencia el pragmatismo pedagógico de John Dewey, quien desarrolló el principio de la “educación para la acción”, frente a la clásica “educación para la instrucción”. Se consideraba que en la educación lo importante era organizar experiencias verdaderas y solucionar problemas prácticos. En Europa este movimiento se concretó en diferentes propuestas metodológicas que adoptaron como lema “aprender haciendo”. Se destacan el método de María Montessori y el de Olive Decroly (Bralich 1987).

La Escuela Nueva empezó a tener mayor relevancia en la educación pública desde inicios de 1930 cuando el Doctor Santín Carlos Rossi sustituyó al Doctor Eduardo Acevedo en la dirección del CNEPN. El nuevo director se proponía difundir esta nueva corriente desde la cúpula del Consejo: *“He venido al cargo con ideas pedagógicas distintas de las que se aplicaban y continúan aplicándose en la difusión de la instrucción primaria”*. Consideraba que el sistema escolar debía cumplir los principios de la *“Escuela de la vida, por la vida y para la vida”* de Decroly, para lo cual se creó un plan decenal (Memoria del CNEPN, 1933: 4).

La generalización de la Escuela Nueva en el sistema escolar fue uno de los temores de la clase conservadora, que se reflejó en su rechazo explícito en las propuestas educativas del Consejo terrista, como veremos a continuación.

### **2.3. La reforma escolar terrista: *La educación del pueblo de Williman y su puesta en práctica***

El 4 de abril de 1933 el gobierno del presidente Gabriel Terra decretó la disolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Casi todos sus miembros fueron destituidos y se nombraron nuevos integrantes (reducidos además de siete a tres): el Arquitecto José Claudio Williman fue designado director y los maestros Aurelia Viera y Emilio Verdesio vocales (Legislación escolar, Tomo XI, 1942).

Williman (político con experiencia en la enseñanza media y superior e hijo de Claudio Williman, presidente uruguayo entre 1907 y 1911) había participado activamente en la gestación del golpe de estado de Terra y expresaba con claridad el papel que la escuela debía jugar en el nuevo gobierno. Ruiz (1997: 39) indica que

*“desde la presidencia del Comité Ejecutivo de la Comisión Nacional Reformista Pro-Consulta Inmediata a la Soberanía Popular había movido*

*activamente las piezas del agitado ajedrez que preparó la revolución”, y que “La misma suponía para el Director de primaria el cumplimiento de un plan revolucionario que cubría tres momentos sucesivos. En primer lugar la ‘revolución política’ (la reconquista del poder político para el Presidente, alcanzada con la desaparición del Colegiado y la aprobación de la nueva Constitución). En segundo lugar la ‘revolución económica’. Y por último la ‘revolución cultural’”.*

Según Williman, esta última implicaba la “*reeducación de los ciudadanos*” para que volvieran “*a proceder según las normas en que se basa la verdadera democracia*” (Williman, “EL 31 de marzo de 1933”, s/f, en Ruiz 1997: 39), mientras que la “*revolución cultural*” suponía una reforma de la escuela pública, lo cual evidencia una vez más el lugar asignado a la educación en la formación del ciudadano. El proyecto de reforma educativa de Williman está expuesto en un extenso prólogo a la memoria del organismo, correspondiente al año 1937, que designó con el mismo título que la obra de Varela de 1874, *La educación del pueblo* (también se publicó como libro). Este texto amplía lo que había expresado reiteradamente como director del CNEPN.

En la memoria de su primer año de actuación (1933-1934) Williman indicó los tres aspectos en que se centraría su reforma. Primero, lograr una “*enseñanza armónica*” que tuviera igualmente en cuenta la educación intelectual, moral y artística (Williman consideraba que la escuela se había desarrollado “*desequilibradamente*” en favor de la educación intelectual) (Memoria del CNEPN, 1935: 4-5). Segundo, eliminar la orientación pedagógica de la Escuela Nueva e implantar “*la educación para el esfuerzo*”, acompañada por la enseñanza del sentimiento patriótico, base de la “*unidad nacional*”; este aspecto era fundamental para “*un país amenazado continuamente en su pureza nacional por una inmigración heterogénea y en su integridad nacional por su reducido poder físico*” (op. cit.: 11, 29-30). Tercero, reorganizar la formación docente para “*rectificar*” la “*formación espiritual de los futuros maestros*” (op. cit: 30).

Williman no propuso cambios en la estructura administrativa de la escuela, heredada de la reforma vareliana, porque “*en nuestro país, el problema de la educación primaria no consiste en crear una escuela, sino en rectificar una escuela*” (Williman 1937: 19). Esta rectificación implicaba focalizarse en la cultura moral: “*No hace falta ciencia en el ambiente sino valores morales. Falta el respeto a la jerarquía, por lo tanto la escuela actual para cumplir con su deber, debe hacer más moral que instrucción*” (Williman 1937: 52). El fin de la educación moral era “*determinar o producir la conducta moral*” (Williman 1937:23). En última instancia, la educación moral significaba restablecer el “*sentimiento de responsabilidad y el respeto por la jerarquía*”, base del “*orden social*” que, según Williman (1937: 22- 23), se había perdido por la aplicación del sistema colegiado de gobierno (con lo cual hacía evidente su intencionalidad política). El nuevo ciudadano debería rendir “*culto a la nacionalidad*”, respetar a los superiores y cumplir sus deberes, principios negados solo por los “*desvergonzados*” o “*inconscientes*” (Williman, “EL 31 de marzo de 1933”, s/f, en Ruiz 1997: 40).

Para concretar su propuesta educativa, Williman consideró fundamental reformar los planes y programas vigentes (tanto para las escuelas como para la formación de maestros), así como los textos escolares. En *La educación del pueblo* presenta los cambios vinculados con la escuela. En primer lugar, propuso eliminar la diferencia entre escuelas urbanas de primer y de segundo grado (con planes de cuatro y seis años, respectivamente), con un plan único de cinco años; este cambio, argumentaba Williman (1937), no requeriría más maestros, porque se redistribuirían los ya existentes. También propuso reducir el horario de seis horas (aunque no estableció a cuánto) para aprovechar mejor los locales escolares y habilitar dos turnos. También elaboró un nuevo programa escolar pero no llegó a aprobarse: los programas que sustituyeron a los de 1926 recién se aprobaron en 1941.

En *La educación del pueblo* Williman también propuso introducir dos importantes cambios que iban en contra de la tradición vareliana: el castigo

corporal y la religión. Respecto al primero (expresamente prohibido desde 1877) consideraba que “*no había que negarle toda eficacia y atribuirle puros inconvenientes*”, y que lo adecuado era aplicar “*pocas sanciones pero muy severas*” (Williman 1937: 62). Williman reconocía no obstante que esta medida tenía el inconveniente moral de provocar la mentira para evitarse y daños físicos si se abusaba de ella. En cuanto a la educación religiosa, consideraba que debía formar parte de la educación moral: se debe “*incluir en la enseñanza primaria la idea de Dios, como causa primera*” (Williman 1937: 45). Esta medida contradice el hecho de que la escuela estaba separada de la Iglesia desde 1909, y que el estado lo estaba desde la Constitución de 1918.

Cuando asumió la presidencia del Uruguay el General Alfredo Baldomir, el 19 de junio de 1938, Williman cesó en el cargo de Director del CNEPN y lo sucedió Emilio Verdesio, ex vocal del ente (Anales de Instrucción Primaria, época II, año I, nº 1, 1938). En agosto del mismo año pasó a ocupar el cargo el Ingeniero y docente universitario Óscar Julio Maggiolo (Anales de Instrucción Primaria, época II, Tomo I, 1938). Tanto Verdesio como Maggiolo continuaron el trabajo iniciado por Williman en cuanto al fortalecimiento de la educación patriótica.

Durante la brevísima gestión de Verdesio se puso en práctica la reforma del plan de formación de maestros, cuyos principios fueron expuestos por el nuevo vocal del Consejo, el Doctor Nemesio Bazzano. El *Plan de Cultura Patriótica* tenía como objetivo “*intensificar aún más la educación del sentimiento patriótico en los futuros maestros*” (Anales de Instrucción Primaria, época II, Tomo I, 1938: 73; en este mismo número se explicita el contenido del plan).

Maggiolo, por su parte, en una resolución del 3 de mayo de 1939, explicitó “*la forma de desarrollar el sentimiento patriótico en el niño escolar*” (Anales de Instrucción Primaria, Tomo V, 1942: 357). Fue también durante la gestión de Maggiolo que se aprobó (en 1941) el nuevo programa para las escuelas públicas, que flexibilizó la distribución de contenidos de 3.º a 6.º años agrupándolos por centro de interés, siguiendo la propuesta de la Escuela Nueva en este aspecto. Este

programa también recogía la preocupación patriótica de Williman, especialmente en algunas materias:

*“Ha preocupado preferentemente a esta Comisión el programa de Idioma Nacional”, [aunque] “Los programas de Moral, Historia y Educación Cívica, han merecido de parte de la Comisión una atención de preferencia, por razones que no escapan al criterio del Honorable Consejo. Los ideales de nacionalidad, patriotismo, honestidad y civismo deben determinar el centro de toda educación que tienda a la formación de la personalidad” (Consejo de Instrucción Primaria 1957: 5 y 7).*

El programa contemplaba los siguientes contenidos: *Aritmética y Geometría; Idioma Nacional; El hombre y la naturaleza: Anatomía, Fisiología e Higiene; Moral; Historia; Cultura cívica; Geografía; Física, Química y Mineralogía; Dibujo; Trabajos manuales; Canto; Cultura física” (Consejo de Instrucción Primaria 1957).*

### **2.3.1. La lengua y los textos escolares en el proyecto de Williman**

En el proyecto educativo de Williman el eje es la educación moral y patriótica, pero no se la vincula con la lengua. Hay una única referencia a cuestiones lingüísticas, cuando se relaciona el teatro rioplatense con un *“lenguaje de arrabal”* (Williman 1937: 28). Se construye una representación negativa de las variedades no estándares locales que, como van en contra del buen gusto, la escuela debía combatir: *“es contra sus influencias que la escuela debe batirse para formar el criterio artístico y la sensibilidad artística”* (op. cit.: 28).

El programa de *“Lenguaje”* comprende *“Lectura”, “Expresión oral”, “Expresión escrita”* y *“Gramática”*; el objetivo es la corrección en el lenguaje. A diferencia de la época vareliana, ya no se considera necesario insistir sobre la lengua de la enseñanza en relación con otras, sino sobre su uso correcto. Por ejemplo, en la enseñanza de la *“Lectura”* se explica que *“Se cuidará mucho la*

*buena pronunciación y articulación” (Williman 1937: 106), y en la “Expresión oral” se señala que “La lectura y los conocimientos elementales de gramática, así como las correcciones al lenguaje que el niño ya trae a la escuela, irán poco a poco perfeccionando la expresión oral” (op. cit.); “la escuela debe combatir el uso de palabras extranjeras o giros extranjeros en la conversación” (op. cit.: 107). En cuanto a la “Gramática”, se explica que su enseñanza debe “contribuir al perfeccionamiento de la aptitud para expresarse” (op. cit.: 107).*

La orientación correctiva se reproduce en el programa de 1941, donde se indica que el programa de *Idioma Nacional* es una prioridad porque

*“Es evidente que en general nuestros niños egresen de la escuela primaria, con poca facilidad para expresarse oralmente (falta de precisión para exponer sus ideas) y con dificultad para expresarse por escrito (tendencia al artificio del lenguaje y falta de correspondencia entre lo que dicen y lo que piensan)” (Consejo de Instrucción Primaria 1957: 5).*

Los textos escolares ocupan un lugar central en la propuesta educativa de Williman: *“no sería posible orientar uniformemente la enseñanza sin los textos, ya que los programas (...) no bastan para ello” (Williman 1937: 69).* Reconociendo su función de control sobre el proceso de enseñanza, entiende que la importancia del texto escolar oficial radica en que *“establece el programa mínimo, impide las desviaciones del maestro, facilita la tarea de éste y también la del alumno” (op. cit.); “una escuela sin texto oficial es una escuela desorganizada” (op. cit.: 130).* Los nuevos textos escolares debían responder a las pautas establecidas, ya que es *“difícil que se encuentren libros de lectura adaptados exactamente a la nueva orientación de nuestra escuela, en especial a la educación moral, en la que el futuro libro de lectura tendrá principal parte” (op. cit. Williman: 167).*

## **CAPÍTULO 3**

### **LA LENGUA, LA NACIÓN Y EL CIUDADANO**

En este capítulo analizo el lugar que se le adjudicó a la lengua en la consolidación del estado nacional uruguayo y del ciudadano en los años 30 y 40 del siglo XX, en los libros de lectura de Abadie y Zarrilli y en otros documentos educativos del período. Se incluyen observaciones a modo comparativo con el período anterior. Como se señaló para el último cuarto del siglo XIX, las referencias al lenguaje son múltiples y comprenden aspectos tan diversos, pero complementarios, como el lugar de la lengua en la construcción de la nacionalidad, recomendaciones lingüísticas vinculadas con el comportamiento social, la relación entre lenguaje, pensamiento y conocimiento, y el valor de la lectura y la escritura.

#### **3.1. La lengua en la consolidación del estado nacional uruguayo**

Como referente de la nacionalidad, la lengua aparece mencionada junto con otros aspectos como el arraigo al territorio, el orgullo por la historia de los antepasados y la defensa de las tradiciones. El hecho de que el español ya estuviera consolidado como lengua nacional hace que su énfasis como lengua nacional sea menor. En este período el idioma nacional acompaña la defensa de la nacionalidad en el marco de la “*educación patriótica*” referida en el capítulo anterior. En este contexto de exaltación patriótica los inmigrantes y sus lenguas comenzaron a ser juzgados como elemento disolvente de la nacionalidad <sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> En Argentina la “educación patriótica” comenzó bastante antes (en 1908), pero al igual que en nuestro país los inmigrantes fueron representados como amenaza a la nacionalidad (Di Tullio 2003).



En el *Plan de cultura patriótica* para la formación de maestros, aprobado en 1938, se indicaba como una “orientación docente” la “orientalidad”: “por sobre los rencores y rivalidades de los partidos políticos, de las ideologías enemigas y de las diversidades religiosas está la unión de todos los uruguayos en el amor a la Patria, en la resolución de defenderla y en las realizaciones efectivas para engrandecerla” (Anales de Instrucción Primaria, época II, Tomo I, 1938: 74). En consecuencia, se entendía que los uruguayos (y en especial los maestros, a quienes estaba dirigido este texto) “debemos estar siempre alertas sobre nuestras costas y fronteras” y tener en cuenta “El frente interno: profilaxis social ejercida por la Policía. Exaltación de la lucha contra los indeseables, los corruptores, los disolventes y los que atacan las estructuras esenciales de la nación” (op. cit.: 74).

En el *Plan de cultura patriótica* se representó al maestro como elemento fundamental de la educación: “Cualquiera sea el plan, cualesquiera sean los programas y los métodos, y contando además con instalaciones perfectas, la escuela fracasará siempre, fatalmente, si no se cuenta con el factor maestro. En cambio, un buen maestro hará siempre obra, aun teniendo en contra los otros factores” (Williman 1937: 76). Por ello el interés en desarrollar un plan que le permitiera cumplir su función siguiendo la nueva orientación escolar.

La prensa oficialista de la época evaluó en términos positivos la aplicación de este plan de cultura patriótica y mostró especial preocupación por la presencia de inmigrantes en el país. En un artículo publicado en *El Debate* el 15 de mayo de 1938, titulado “Acción profundamente patriótica”, se señalaba “la enorme trascendencia patriótica de la medida” (en Anales de Instrucción Primaria, época II, Tomo I: 1938: 58). Otro artículo publicado en *El Pueblo* el 10 de mayo de 1938, titulado “Fortalezcamos en el espíritu del niño el amor a la Patria”, expresaba:

*“Si siempre fue indispensable fortalecer el sentimiento patriótico en el espíritu de sus educadores y de los educandos, más evidentemente necesario es hacerlo ahora, en que corrientes exóticas, aluviones inmigratorios y desdichadas imitaciones de ideologías extranjeras*

*procuran debilitar la personalidad nacional, negando el culto patriótico (...). La escuela uruguaya debe contrarrestar la infiltración exótica y la pernicioso indiferencia respecto al sentimiento y el concepto de nacionalidad, y el maestro uruguayo, a su vez, debe iniciar su jornada, como el militar, con una íntima invocación a la patria y una última promesa de lealtad a la bandera que representa al país y flamea sobre su aula”* (En Anales de Instrucción Primaria, época II, Tomo I: 1938: 54).

En este período se exacerbó la función simbólica de la bandera y el himno nacionales como referentes de la nacionalidad. En este sentido hubo varias disposiciones del Consejo de Primaria que establecieron en forma detallada cuándo y cómo debía izarse el pabellón patrio, y el modo de cantar el himno nacional.

La lengua acompañó este tipo de acciones. Una resolución del Consejo de Primaria fechada el 3 de mayo de 1939 estableció que en los actos realizados para conmemorar fechas patrias, *“no podrán cantarse himnos de países extranjeros ni figurará la bandera de ningún país extranjero, ni se usará otro idioma que el idioma nacional”* (Legislación escolar, Tomo XII, 1942: 358). La lengua nacional (ya fuera de toda discusión, el castellano) es un factor recurrente en la conformación de la nacionalidad y, así como los inmigrantes no formaban parte de la nación, tampoco lo hacían sus lenguas. De todos modos, el hecho de que fuera necesario reglamentar el uso del idioma nacional en un acto escolar, caracterizado por la formalidad y el protocolo, muestra que efectivamente se hablaban en nuestro país también otras lenguas diferentes al español.

Desde el punto de vista político-lingüístico, el acontecimiento más significativo del período es la creación de la Academia Nacional de Letras en 1943 (Decreto-ley nº 10.350 del 10 de febrero de 1943). Como señala Barrios (2011b: 598), las academias *“cumplen un rol práctico en la codificación de la lengua, pero son también un referente simbólico interesante en la consolidación de actitudes favorables hacia la lengua y variedad de lengua que promueven”*. En este sentido, la autora indica que el texto fundacional de la Academia Nacional de

Letras responde a los objetivos nacionalistas y puristas de este tipo de instituciones: la creación de una academia nacional es en sí misma un acto nacionalista, mientras que el purismo se manifiesta (en consonancia con el caso que interesa para esta investigación) en el rechazo a las lenguas extranjeras que “corrompen y envician” el español: “*Considerando: que el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos*” (Decreto-ley nº 10.350, en Barrios 2011b: 596).

La relación entre nación, democracia, escuela y lenguaje, establecida en los documentos pedagógicos generales que orientaron la educación primaria en este período, condiciona las características de los libros de lectura de la época.

### **3.1.1. El *Plan* de los libros de lectura de Abadie y Zarrilli: referentes autóctonos *versus* inmigrantes**<sup>79</sup>

El *Plan* (prólogo) de los libros de lectura de Abadie y Zarrilli (el mismo para los cuatro libros) constituye un documento de especial interés para entender la relación entre inmigrantes y nacionalidad. En el *Plan* Abadie y Zarrilli explican el procedimiento seguido para la elaboración de sus libros de lectura y su doble función: didáctica –como “*instrumento educativo*” para la enseñanza de la lengua (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto, Plan*, 1946: V)– e ideológica –como “*propaganda patriótica*” o “*a favor de los ideales nacionalistas*” (op. cit.: IX):

*“Sabido es que en la mayoría de los hogares toda la biblioteca está construida por los libros que los niños llevan de la Escuela. Estos libros son ojeados por los padres y, muchas veces, leídos por ellos. Este hecho obliga a los autores del libro de lectura y al Estado que lo aprueba, a darle, además de su condición didáctica, la de instrumento de propaganda*

---

<sup>79</sup> Una versión preliminar de este apartado se presenta en Oroño (2010b).

*a favor de los ideales nacionalistas”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto, Plan*, 1946: IV).

Abadie y Zarrilli reconocen que las medidas que se instrumentan desde el sistema educativo tienen un alcance muy grande. No sólo porque –como ya hemos observado– a través de decretos, circulares y reglamentaciones puede recomendarse y hasta a obligarse a los docentes a cumplir con determinadas directivas, sino porque a través del sistema educativo puede llegarse a un número muy importante de la población; como señalan estos autores los libros de lectura no son leídos únicamente por los escolares sino también por sus padres<sup>80</sup>.

Los “*ideales del libro*” de lectura son “la moral” y “*la patria*”, vinculada con la “*conservación de su Idioma*”:

*“LA MORAL INDIVIDUAL, FAMILIAR Y SOCIAL, a través de la nobleza del hombre y de sus esfuerzos por superarse indefinidamente, de los afectos familiares y del trabajo, la perseverancia, el estudio y la solidaridad humana; y LA PATRIA, (...), a través de la conservación de su Idioma, el conocimiento de su Geografía y de su Historia”* (op. cit.: VII)<sup>81</sup>.

Para alcanzar esos ideales es importante que los libros de lectura generen en los escolares el arraigo al territorio y el orgullo por la historia de los antepasados (componentes básicos de toda nación). El discurso de los libros debía dar como resultado el “*amor a la patria*” y hasta el interés en “defenderla” si fuera necesario. Los referentes identitarios de la nación uruguaya se repiten a lo largo de las lecturas: “*las cuchillas*”, “*el ceibo*”, “*el ombú*”, “*el río como mar*”, “*las playas*”, el “*río Negro*”:

---

<sup>80</sup> Por otra parte, “*la ideología imperante en el ámbito educativo se traduce en un discurso que difícilmente puede ser contrarrestado de un modo eficaz por quienes no lo comparten*”. (Barrios y Pugliese 2004: 157).

<sup>81</sup> Se respetan las mayúsculas del original.

*“Todas las páginas [del libro] (...) tienden a dar a conocer nuestra tierra como cosa sagrada, pues ya se sabe que es en el terruño donde echa raíces, florece y fructifica el amor a la Patria. Sí, la tierra donde se ha nacido, la que es necesario querer y defender como a una madre. (...) La tierra que el niño uruguayo tiene que aprender a defender (...), porque de ella brotaron los centauros de América, escultura viviente sobre el pedestal de las cuchillas; porque en ella suena la guitarra de las vidalitas y de los estilos, que hace mostrar su corazón al ceibo y torna más grave y majestuoso al ombú; porque ella está bañada por el río como mar, que tiene las playas más hermosas del mundo; porque ella luce la banda azul del río Negro, como en pecho eximio; porque allí han pisado los abuelos, los padres y pisarán los hijos y los hijos de los hijos; porque los padres y los abuelos han derramado sangre y sudor sobre ella por defenderla y embellecerla” (op. cit.: XI-XII).*

El siguiente texto es muy ilustrativo al respecto:

*“El Uruguay tiene forma de corazón, y todos sabemos que la nobleza de sus hijos hace honor a esta semejanza” (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, texto, 1946: 5).*

Abadie y Zarrilli otorgan a la literatura nacional un lugar importante en la difusión de las ideas nacionalistas: *“nos decidimos a hacer un libro que contuviera, además de las páginas que debíamos redactar nosotros mismos, una verdadera antología de prosistas y poetas preferentemente uruguayos” (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, Plan, 1946: VI).* A través de la literatura se espera que el alumno conozca *“la belleza de nuestra tierra, la emoción de nuestra historia, el encanto de nuestro folklore y la grandeza del alma nacional” (op. cit.: VI).* También se equipara el rol de los poetas y escritores con la de los héroes nacionales<sup>82</sup>, como referentes de la nacionalidad: *“Tan verdad es esto, que todos lo aceptamos subconscientemente al equiparar la gloria de los escritores y*

---

<sup>82</sup> En las lecturas que componen los libros se insiste principalmente en la figura de Artigas, transformado en héroe nacional y referente de la nacionalidad. Llama la atención, dado su vínculo con la escuela pública, que no se mencione a José Pedro Varela.

*poetas, con la de los héroes, fundadores de nuestra nacionalidad*” (op. cit.: IX). Como se señaló más arriba, los escritores crean el relato nacional, al construir y difundir con sus obras los referentes de la nacionalidad.

El “*idioma nacional*” también se concibe como un medio para “*desarrollar el amor a la Patria*”. En la cita que sigue se señalan las funciones instrumental (“*técnica indispensable para la vida*”) y simbólica del lenguaje (referente de la nacionalidad), esta última asociada además con la prescripción (“*profanación o delito de lesa-patria su empleo indebido*”):

*“La enseñanza del Idioma Nacional, además de su carácter de técnica indispensable para la vida, es medio eficaz para desarrollar el amor a la Patria. Día llegará en que el Idioma se considere tan sagrado como los símbolos, y que se estime, como profanación o delito de lesa-patria, su empleo indebido, tanto en su forma oral, como en su forma escrita* (op. cit.: IX).

Como se discutió para el primer período de esta investigación, en una lengua de estandarización pluricéntrica como la española (Fontanella 1992), la denominación *idioma nacional* demarca las fronteras lingüísticas tanto en relación con España como con otros países hispanohablantes. Este parece ser el interés en los años 30 y 40: en el programa escolar de 1941 el capítulo dedicado a la enseñanza de la lengua se titula “*Idioma Nacional*” y, como se acaba de señalar, en los libros de lectura de Abadie y Zarrilli se entiende que uno de los medios para “*desarrollar el amor a la Patria*” (*Libro cuarto, Plan, 1946: VII*) es la enseñanza del “*idioma nacional*”<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> En el *Plan* con que se inicia cada uno de estos libros y en sus indicaciones didácticas la denominación de la lengua alude en seis oportunidades a su carácter nacional (“*idioma nacional*”/“*nuestro idioma*”). En otras cuatro se usa el término “*castellano*”. La denominación más frecuente (23 en total) es simplemente “*lenguaje*”.

El siguiente texto, que Abadie y Zarrilli redactaron especialmente para su libro cuarto de lectura y que titulan “*Patria*”, permite observar el estrecho vínculo que se establece entre el español como lengua común (“*el mismo idioma*”) y la nación uruguaya:

*“Aquí, donde tú vives, donde viven tus padres, donde vivirán tus hijos.*

*“Aquí, donde todos hablan el mismo idioma que te enseñó tu madre con las palabras más dulce que oirás en tu vida.*

*“Aquí, donde la gloria que representa la bandera, imagen de nuestro brillante cielo, es tu propia gloria.*

*“Aquí, donde aprenderás a ser libre y a respetar la libertad de los otros, es tu patria.*

*“Pronuncia con amor su nombre: República Oriental del Uruguay.*

*“Honrando a la patria, honras a tus mayores y te honras a ti mismo”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, 1944: 71).

En esta construcción imaginada de la comunidad (Anderson 1993), el gaucho se representa como figura mitológica capaz de “aglutinar” la población y lograr la unidad nacional, amenazada por “*el confuso y amorfo oleaje que continuamente amenaza barrer lo que nos es propio*” (Abadie y Zarrilli, *Indicaciones didácticas, Libro cuarto*, 1946: 52):

*“el único elemento aglutinante que puede presentar nuestra joven nacionalidad, es la figura legendaria del gaucho y, a través de éste, la del charrúa<sup>84</sup>. (...) No olvidemos: la unidad nacional griega estaba basada en sus mitos comunes. Nosotros tenemos un mito, mezcla de realidad y de leyenda: el gaucho”* (op. cit.: XIII).

---

<sup>84</sup> La ausencia de una explicación sobre la desaparición de los indígenas muestra el proceso de naturalización u opacamiento de una situación de violencia étnica como fue su exterminio, congruentemente con lo que señala Renan (1987 [1882]: 7-8) en relación con el olvido y el error histórico como factores esenciales en la construcción de una nación. En una lectura se dice, por ejemplo, “*Hace mucho tiempo el Uruguay estaba habitado por indios. (...) Estos indios eran salvajes. (...) Ya no existen indios*” (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, texto, 1944: 103).

El gaucho es el *“hombre que defiende y construye la Patria”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo, Indicaciones didácticas*, 1944: 47); *“nuestro tipo nacional”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 71). Por eso, Abadie y Zarrilli indican al maestro que

*“debe exaltar al gaucho y, sobre todo, no tolerar ni un instante esa frase escéptica, que anda de boca en boca: “el gaucho ya no existe”. El gaucho existe, no en su indumentaria, pero sí en su alma generosa, valiente y hospitalaria. Pero aunque no existiera, es imprescindible cultivar la admiración por sus costumbres, por sus canciones, por su heroísmo”* (op. cit.: 52).

Esta concepción del gaucho (y del campo en general) difiere en relación con el anterior. En el último cuarto del siglo XIX el gaucho no se representaba en términos positivos. Los pobladores, costumbres y formas de hablar campesinos se interpretaban como una amenaza a la nación *disciplinada* (Barrán 2008). En los años 30 y 40 del siglo XX, la figura casi mitológica del gaucho se opone a la de los inmigrantes reales: *“No siendo la población vegetativa la única de nuestro país y teniendo aún esta misma la característica de proceder de razas extranjeras, estamos expuestos a perder el carácter nacional”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto, Plan*, 1946: XIII)<sup>85</sup>.

La *“educación patriótica”* llamó la atención efectivamente sobre los inmigrantes. Abadie y Zarrilli entendían que la *“educación patriótica”* por medio de la lectura emotiva era especialmente importante en nuestro país, debido a la magnitud de la población inmigrante:

*“En este aspecto del nacionalismo, hemos ido más lejos todavía, pues, insertamos, debidamente adaptado, lo folklórico, ya en las canciones, que son peculiares de nuestro pueblo. Consideramos que éste es el aspecto que más debe cuidar la Escuela, sobre todo en países expuestos como el*

---

<sup>85</sup> Como se ha señalado, a fines de los años 30 y comienzos de los 40 del siglo XX seguía habiendo un porcentaje de población extranjera importante en Uruguay. En los Anales de Instrucción Primaria de 1945 (época II, Tomo VIII, nº 3 y 4) se consigna una población total de 2.100.000 habitantes, una cuarta parte de los cuales eran inmigrantes.



*nuestro a corrientes migratorias y que no poseen –por ser demasiado jóvenes– otro elemento conservador de su existencia o de su singularidad, que los bancos escolares”* (Abadie y Zarrilli, *Libro primero, Plan*, 1943: 10).

Particular atención debía prestar el maestro “*a los niños extranjeros*”, a quienes debían inculcárseles “*el amor a nuestra bandera bajo cuyos pliegues sus padres encuentran paz, amparo y trabajo, y ellos, una Escuela que los educa, sin hacer diferencias*” (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo, Indicaciones didácticas*, 1944: 84). Aunque se señala que la escuela no hace diferencias entre los escolares uruguayos y los hijos de inmigrantes, el presente estudio muestra que tanto en el *Plan* que antecede a los libros de lectura como en sus indicaciones didácticas, permanentemente se recuerda la existencia de población extranjera en el país y en las aulas y se la representa como amenaza a la nacionalidad<sup>86</sup>.

En el *Plan* analizado se establece una oposición entre los que pertenecían a “*razas extrañas*” o “*extranjerías*” (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: IV) y los que formaban parte de “*nuestro pueblo*”. Asimismo, se advierte sobre la amenaza que podían representar los escolares hijos de inmigrantes por los valores que sus padres podían transmitirles en relación con su patria de origen:

*“Un elevado porcentaje de nuestros escolares proceden de razas extrañas y muchos de ellos no son ni siquiera nacidos en el país. Esta circunstancia hace que los padres inculquen a sus hijos, como es natural, el amor a los héroes de su país de origen, y que lleguen a más, como lo hemos comprobado, es decir, que menosprecien a los nuestros a causa del reducido escenario en que actuaron. Y no sólo pasa esto con respecto a nuestros héroes militares y cívicos, sino también, con lo que se refiere a nuestra literatura, a nuestras artes, a nuestras industrias y aún a nuestro idioma y a las costumbres de nuestro pueblo”* (op. cit.: IV).

---

<sup>86</sup> En el mismo sentido, aunque en el *Plan* de los libros de lectura de Abadie y Zarrilli se indica que los extranjeros se radicaron en Uruguay “*por su riqueza y su noble legislación, [lo que] lo convierte en tierra promisoría de todos los hombres del mundo*” (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto, Plan*, 1946: XIV), la legislación vigente, como vimos, indicaba lo contrario.

Es en el marco de esta representación de los inmigrantes como amenaza a la nacionalidad que Abadie y Zarrilli conciben los libros de lectura como instrumentos de “*propaganda de las ideas nacionalistas*” (op. cit.: IV), donde hasta las ilustraciones podían cumplir un rol importante en ese sentido:

*“Las ilustraciones que contiene este libro ejercerán una función de propaganda en la mente y aún en el corazón del hombre de otros países, que vino al nuestro a buscar paz y trabajo y que, tal vez, por no conocerlo, no lo admira y no propaga su admiración y su reconocimiento a sus familiares y a sus connacionales. (...) Más aún, estamos seguros que los cautivarán, los atraerán y los obligarán a leer lo que nosotros queremos que lean, para que haya menos ingratos entre los que cobijamos y para que sus hijos sean verdaderamente hermanos de nuestros hijos”* (op. cit.: VIII)<sup>87</sup>.

A partir de un fuerte control, el terrismo impulsó “*un cambio en el patriotismo ‘cosmopolita’ que predominaba entre los uruguayos, proponiendo un nacionalismo a ultranza*”; la propuesta “*se instrumentó fundamentalmente desde la escuela pública*” (Ruiz 2008: 94).

En el *Plan*, los atributos autóctonos se evalúan como positivos e incluso excepcionales, en oposición a los extranjeros:

---

<sup>87</sup> Estas afirmaciones contradicen las pautas del programa escolar de la época: “*Fraternidad con los extranjeros y deber de éstos de colaborar en la obra del engrandecimiento nacional*” (Consejo de Instrucción Primaria 1957: 43). El mismo programa señala que los niños de primer año debían “*expresar el nombre y la nacionalidad de sus padres*” (op. cit.: 21).

Evaluación de lo nacional	Evaluación de lo extranjero
<p><i>“la belleza de nuestra tierra”</i> (Abadie. Zarrili, <i>Libro cuarto, Plan</i>, 1946: VII)</p> <p><i>“la emoción de nuestra historia”</i> (op. cit.: VII)</p> <p><i>“el encanto de nuestro folklore”</i> (op. cit.: VII)</p> <p><i>“la grandeza del alma nacional”</i> (op. cit.: VII)</p> <p><i>“Día llegará en que el Idioma se considere tan sagrado como los símbolos”</i> (op. cit.: IX).</p>	<p><i>“razas extrañas”</i> (op. cit.: IV)</p> <p><i>“menosprecien a (...) nuestros [héroes], (...) a nuestra literatura, a nuestras artes, a nuestras industrias y aún a nuestro idioma y a las costumbres de nuestro pueblo”</i> (op. cit.: IV)</p> <p><i>“para que haya menos ingratos entre los que cobijamos”</i> (op. cit.: IX)</p> <p><i>“el confuso y amorfo oleaje que continuamente amenaza barrer lo que nos es propio”</i> (op. cit.: XIII).</p>

Se construye un “nosotros” apuntalado en el uso reiterado del pronombre posesivo de primera persona plural (*“nuestros héroes”, “nuestra literatura”, “nuestro idioma”, “nuestras costumbres”*); se opone un “nosotros” integrante y constructor de la nación uruguaya, a un “ellos” extranjero, invasor, amenazante y peligroso. En este período, “ellos” son básicamente los inmigrantes. Esta construcción dicotómica de la patria se extiende al lenguaje: idioma nacional versus lenguas extranjeras. Como señala Di Tullio (2003: 107), *“al imponerse el imperativo patriótico”,* el idioma nacional se convierte también en el *“lazo con la tradición y expresión visible de la nacionalidad frente a los inmigrantes”*; en la medida de que es la lengua de la enseñanza estatal, también el idioma nacional se constituye en el instrumento de nacionalización de los extranjeros (op. cit.)

Si bien en el período anterior no se ignoraba la presencia de inmigrantes, la preocupación se focalizó en la situación fronteriza con Brasil, incluyendo el lenguaje, por eso la discusión giró en torno al portugués. En los años 30 y 40 del

siglo XX, en cambio, en ninguno de los documentos consultados para esta investigación se hace referencia a la población lusohablante de frontera<sup>88</sup>.

### 3.2. La lengua en la formación del ciudadano<sup>89</sup>

Williman seguía la tradición vareliana al señalar que la escuela debía encargarse de formar al ciudadano: *“Aceptamos como principio que la educación del pueblo debe preparar al individuo para ser ciudadano de una república”* (Williman 1937: 33). No obstante ello, Williman tenía una concepción conservadora y elitista de la educación; consideraba que todos los ciudadanos debían ser educados en una *“cultura mínima”* pero solo algunos debían alcanzar niveles superiores: *“la enseñanza primaria y la secundaria deberían ser recibidas por todos los individuos, luego se produce una clasificación de éstos, dirigiéndose una parte a las actividades manuales u oficios, otra a la función de empleados comerciales o administrativos y otra mucho menor hacia las profesiones”* (op. cit.: 20).

La enseñanza debía estar al servicio de una estructura socio-económica, donde cada persona debía ocupar un lugar preterminado. Los *“peones”*, *“braceros”* y *“obreros”* (op. cit.: 20-21), poseedores sólo de una cultura mínima, debían estar al servicio de los *“ciudadanos de excepción”*: *“la investigación científica (...) pudo ser posible cuando algunos hombres estuvieron en condiciones de dedicarse enteramente a observar y a reflexionar, gracias a que otros hombres se encargaron de resolverles a aquellos los otros problemas de la vida”* (op. cit.: 16). Para Williman, los ciudadanos de excepción constituían una pequeña selección, imprescindible para que toda sociedad alcanzara la cultura

---

<sup>88</sup> Para una discusión sobre la mayor o menor visibilidad del portugués y de las lenguas migratorias en los períodos considerados, cfr. Barrios (2013).

<sup>89</sup> Cabe recordar que los libros de lectura de Abadie y Zarrilli, a diferencia de los de Figueira, son significativamente más breves. Presentan menos lecturas y ejemplos y no incluyen consejos ni máximas. En consecuencia, ofrecen en comparación menos información a los efectos de este apartado.

superior. Y resumía: *“las sociedades que, por una mala interpretación de la igualdad social, se han opuesto a la existencia de esa selección, han caído en la cultura inferior”* (op. cit.: 21)<sup>90</sup>.

La cultura mínima a la que se refería Williman no consistía solamente o fundamentalmente en alfabetizar, sino también en orientar o acotar de algún modo ese conocimiento para que no amenazara las jerarquías. En este sentido, y en contra de la preocupación histórica del sistema escolar uruguayo desde sus orígenes, Williman (1936 en Ruiz 1997: 95 y 1937: 27) afirmaba:

*“No nos alarmemos tanto del analfabetismo”. “El analfabeto de buenos sentimientos es un mal mucho menor que ese tipo de hombre instruido que emplea mal su instrucción, ese tipo social de hombre que la escuela con indiferencia está contribuyendo a formar”.*

*“Piénsese en lo lejos que están del problema escolar los que consideran que la misión de la escuela consiste únicamente en combatir el analfabetismo, en darle al individuo la aptitud de la lectura, para que luego quede expuesto a la influencia espiritual de los libros mal intencionados, de las crónicas policiales, etc., que anulan la influencia pequeña pero generalmente bien inspirada del padre, del patrón, del jefe”.*

El lugar de la lectura y de la escritura en la formación del ciudadano es muy diferente a la concepción de Varela. Williman manifiesta una actitud paternalista, que exige al individuo ser orientado por la jerarquía para no equivocarse en su accionar. En la reforma vareliana, en cambio, se consideraba que la lectura y la escritura permitían al ciudadano participar en la vida política con independencia. También en este período los libros de lectura fueron

---

<sup>90</sup> La concepción de Williman es acorde con lo planteado décadas antes por Rodó, quien en *Ariel* explicaba que *“Gobernar es poblar, asimilando, en primer término; educando y seleccionando, después”* (Rodó 1910: 61). Para un estudio de otros aspectos de la obra de Rodó, por ejemplo cfr. Rocca (2001).

considerados un instrumento idóneo para fomentar los valores privilegiados y transformar al niño en un buen ciudadano.

Los libros de lectura de Abadie y Zarrilli no reflejan tan claramente, sin embargo, la concepción elitista de la educación que expresaba Williman en *La educación del pueblo* (1937). Tal vez porque los autores no estaban de acuerdo con la propuesta de Williman, tal vez porque la educación primaria a la que se orientaban los libros estaban dentro de la cultura mínima que debían recibir todos los ciudadanos, tal vez por la dificultad de trasladar esa concepción a libros de lectura pensados para ser usados en un sistema escolar que no hacía excepciones ni categorizaciones de alumnos, salvo las del nivel educativo o año escolar, o porque aunque hubiera cambiado la orientación de las autoridades del Consejo de Educación Primaria y Normal, la tradición vareliana estaba ya instalada como para admitir cambios sustanciales de concepción. Sea como sea, las ideas fundamentales de Williman no se perciben, como señalamos, en los libros de lectura estudiados.

A continuación presento la relación que se establece en los libros de lectura entre el lenguaje y otros aspectos que se consideran valiosos para la construcción del ciudadano (lectura y escritura, patriotismo y moral, comportamientos sociales adecuados, conocimiento y claridad de pensamiento).

### **3.2.1. La “educación patriótica” y la enseñanza moral**

En el marco de la educación patriótica del período y en consonancia con lo observado en los apartados anteriores, el programa escolar de 1941 indicaba que *“los ideales de nacionalidad, patriotismo, honestidad y civismo deben determinar el centro de toda educación que tienda a la formación de la personalidad”* (Consejo de Instrucción Primaria 1957: 7). Para ello, en el programa de *Idioma Nacional* se proponía trabajar muy especialmente con el tema *“La Patria”* (op.

cit.: 22)<sup>91</sup>, a diferencia del programa de 1897 que no hacía tanto énfasis ni presentaba pautas tan detalladas al respecto.

Los libros de lectura de Abadie-Zarrilli cumplen cabalmente con lo indicado en el programa, con una inclusión de textos seleccionados para tal fin. Para inculcar el sentimiento patriótico debía agregarse “a los comentarios poéticos y folklóricos [de las lecturas], la exaltación patriótica” (Abadie-Zarrilli, *Libro primero, Plan*, 1943: 7) por medio de la emoción<sup>92</sup>: “Creemos, y así lo demostramos, que la única manera de lograr la educación patriótica es por el camino de la emoción” (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo, Plan*, 1944: 13) y consideran que la lectura es el medio de despertar la emoción, cuestión que ya había sido señalada por Williman (1937: 58): “Será posible provocar la emoción, especialmente en la lectura, en la anécdota y el relato ejemplares, en los que intervengan el desinterés, el amor al prójimo, la franqueza y todos los sentimientos y los procedimientos morales que despiertan admiración”.

Al igual que en el programa de 1897, en el programa escolar de 1941 también se indica el valor de las lecturas escolares para la enseñanza de la moral:

*“Del ambiente moral de la escuela, del ejemplo de la maestra, de las conversaciones ocasionales, de las lecturas, biografías y lecciones de historia y de las clases especiales de moral, se derivarán, no sólo las normas prácticas correspondientes a la conducta moral de estos niños,*

---

<sup>91</sup> Según el programa de *Idioma Nacional* de 1941, el niño debía conocer el nombre de la bandera, el escudo nacional y los “*Bienhechores de la Patria*” (Consejo de Instrucción Primaria 1957: 25), festejar “*el 25 de Agosto: cumpleaños de la Patria*” (op. cit.: 23), cantar el Himno Nacional (op. cit.: 25) y aprender “*El deber de los niños frente a la Patria*” (op. cit.: 42). El maestro, por su parte, debía “*afianzar el sentimiento patriótico*” (op. cit.: 43) mediante la explicación “*de lo que nuestros mayores conquistaron para nosotros: libertad, independencia, democracia, paz, progresos culturales, de nuestra gratitud hacia ellos y de nuestro deber actual*” (op. cit.: 43). El patriotismo formaba parte de la enseñanza moral, que debía inculcar el “*amor a la tierra*” y “*cómo se sirve a la patria*”: “*exáltese el sentimiento de la propia responsabilidad frente a la obra de los que nos han precedido y dígase cómo podemos ser útiles a nuestro país y contribuir a su engrandecimiento, a la estabilidad de las instituciones democráticas y a la conservación de la paz*” (op. cit.: 45).

<sup>92</sup> El componente emocional de los discursos nacionalistas también aparece en períodos posteriores, tanto con gobiernos dictatoriales (Barrios y Asencio 2003) como democráticos (Oroño y Pugliese 2008).

*sino que se pondrá el fundamento de un criterio moral que afirmarán, con la experiencia y con la capacidad de juzgar y de emocionarse ante lo bello y lo noble de la vida” (Programa de Moral, 5.º año, p. 42)<sup>93</sup>.*

En relación con el valor de las lecturas para la enseñanza moral, Abadie y Zarrilli explican que una de *“las conquistas alcanzadas por la Escuela uruguaya fue la de sustituir el ‘leer por leer’ por el ‘leer para aprender’” (Libro primero, Plan, 1943: 7)*, entendiendo este concepto solamente en su sentido moral: *“Sin que ninguna lección tenga el aspecto de página instructiva o moralizadora, que tanto fastidia a los niños, todas ellas conducen, por sugestión o por emoción, a la adquisición de una verdad o a la simpatía por la realización del bien” (Abadie y Zarrilli, Libro primero, Plan, 1943: 9).*

La excelencia moral se considera una cualidad de los héroes nacionales; de este modo se vincula la enseñanza moral con la educación patriótica:

*“Nada contribuye tanto a despertar el amor a la Patria, como la certeza de que éste es un país en que abundan los hombres de alta jerarquía moral e intelectual. Por eso, el mejor medio de educación patriótica es la Historia humanizada, no simplemente cronológica, donde cada episodio de la vida de los grandes patriotas sea un estimulante, un ejemplo que cada uno de nosotros quisiera imitar” (Abadie y Zarrilli, Libro segundo, Indicaciones didácticas, 1944: 76).*

---

<sup>93</sup> El programa de *Idioma Nacional* propone trabajar con el tema *“Los padres, la familia, la casa”* (Consejo de Instrucción Primaria 1957: 22). Se enseña al niño la importancia de la familia como *“fundamento de la sociedad”* (op. cit.: 44) y su responsabilidades para con ella. Forma parte de la enseñanza moral enseñar al escolar cómo *“puede contribuir a la felicidad del hogar”* mediante el *“cariño, respeto y ayuda a los padres”* (op. cit.: 41), a *“honrar a los padres”* y *“el honor de la familia”* (op. cit.: 43) y hacerlo reflexionar *“sobre el amor materno, sobre la protección del padre, sobre el afecto y gratitud filiales y sobre los lazos que unen a la familia”* (op. cit.: 43). También debe enseñarse *“la honradez y la prudencia en la acción y en la palabra”*, el cumplimiento de *“los compromisos”*, entre ellos *“el estudio”* (op. cit.: 40), *“sus deberes cívicos”* y a *“preocuparse por los problemas nacionales y sociales”* (op. cit.: 44).



### 3.2.2. Urbanidad y buenos modales

Aunque en los libros de lectura y en los programas escolares del período se vincula fundamentalmente la enseñanza de la lengua con la enseñanza moral y patriótica, en algunos casos también se la relaciona con la corrección social; así, por ejemplo, forma parte de los buenos modales comportarse correctamente en la mesa y no intervenir en las conversaciones de los adultos:

*“Sé agradable en la mesa (...). No intervengas en las conversaciones de los mayores. (...) elogia los platos que ha preparado tu madre con tanto trabajo y deseo de agradar. Tú puedes pagar a tus padres ese esfuerzo demostrándoles, en la mesa, que eres un niño delicado y bueno. A cambio de todo lo que te dan no te piden más que esto. ¿Y se lo vas a negar?”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, texto, 1944: 39).

El mensaje es que un comportamiento semejante transforma al niño en buen hijo y, consecuentemente, en un buen alumno que recompensa el sacrificio de sus padres para educarlo:

*“Cuando estoy en la mesa, puedo demostrar que además de un niño educado soy un buen hijo. Recuérdate que debemos gratitud a nuestros padres, que la mejor manera de demostrarla un niño es prodigando su ternura, siendo obediente y observando una conducta que dé a los padres la sensación de que todos los sacrificios que realizan por sus hijos están recompensados cuando descubren que éstos serán mañana hombres y mujeres de provecho”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, *Indicaciones didácticas*, 1944: 39).

Al igual que en el primer período estudiado, se pretende moldear un niño sumiso frente a la autoridad, amable y fundamentalmente autocontrolado, sobre todo en la expresión de sus sentimientos y pensamientos:

*“Si quieres ser agradable sé como el sol. (...) guarda para ti las manchas y da tu luz, tan sólo, a los demás. Transforma tus arrebatos en sonrisas y dulces palabras. Sé generoso y sé amable como el sol”* (Abadie y Zarrilli, *Libro tercero*, texto, 1944: 3).

Un referente importante de este comportamiento es el héroe nacional, Artigas: *“Todo su aspecto era varonil, sin dejar por ello de ser cortés y afable”* (Abadie y Zarrilli, *Libro tercero*, texto, 1944: 82).

La obediencia a los mayores y el respeto a la autoridad son muy valorados. La obediencia, que implica autocensura y autocontrol, es un atributo imprescindible de todo sujeto pasible de control y regulación, por lo que se la representa como el origen de otros valores sociales, como la salud, la bondad, la inteligencia y la felicidad. Por ejemplo:

*“El amor a los padres se demuestra obedeciéndolos”*

*“La única manera que tienen los niños de demostrar que quieren a sus padres, es obedeciéndolos.*

*“La obediencia, además de ser una prueba de amor, es la salvaguarda de la salud y aún de la vida de sus hijos.*

*“Los padres conocen los peligros a que están expuestos sus hijos. Obedeciendo sus consejos, el niño los evita y ahorra a sus padres, que lo quieren tanto, muchos dolores.*

*“Se puede ser niño sano, inteligente, bueno, alegre, nada más que con obedecer a los padres.*

*“Los niños no deben tan sólo cumplir aquellas órdenes cuya ejecución es un placer, sino también aquellas que exigen dominar un capricho o privarse de algo que les agrada.*

*“Tampoco deben obedecer a regañadientes o mostrando mala cara, cuando la obediencia implica sacrificio”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 54).

La prudencia, el recato y la honradez en todos los aspectos, incluyendo la lengua, son valores fundamentales: *“La honradez y la prudencia en la acción y en la palabra”* (Programa de Moral, 3.º año, p. 40). Un texto sobre el fabulista Esopo explica que la lengua tiene un valor positivo (permite la enseñanza, el comercio, la

literatura, la amistad) pero también uno negativo (la mentira), y por lo tanto que hay que tener un especial control sobre ella:

*“-¿Y de dónde sacas tú que la lengua es lo mejor del mundo?”*

*- Sí, amo, con la lengua se enseña la Filosofía y la Ciencia, se lleva a cabo el comercio, se recitan los poemas épicos, se cantan los coros y el amigo se confidencia con el amigo, en dulces palabras.*

*“[Pero también la lengua es] lo peor del mundo (...).Ella es la fuente de todos los vicios, de la murmuración, de los falsos testimonios, de la difamación, de la mentira” (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, texto, 1946: 18).*

Como se desprende del programa escolar, el objetivo de la obediencia, la prudencia y la honradez era lograr un comportamiento puro, tanto en lo moral, como en lo lingüístico y social: *“Pureza en los pensamientos, palabras y acciones”* (Programa de Moral, 6.º año, p. 45). Mediante este comportamiento se alcanzaría la salud (física, moral y social), imprescindible para alcanzar la felicidad. El resultado sería entonces la creación de *“un niño perfecto”*:

*“Las acciones”*

*“¿Qué te parece que hago para estar tan sano?”*

*“Ya sé que dirás que madrugo, me baño, me desayuno sin glotonería, que hago ejercicios, que obedezco a mis padres, que juego sin molestar a nadie, que río y canto en lugares y en horas oportunas, que trabajo con gusto en la Escuela y en mi casa, que estudio, que almuerzo bien, que paseo al aire libre, que respiro por la nariz, que me limpio los dientes y me acuesto temprano.*

*“Todas estas acciones y muchas más hago para estar sano.*

*“Pero como esto sólo no basta para ser un niño completo, realizo otras acciones para ser bueno y para ser inteligente.*

*“Si hablo con mis padres me dirijo siempre a ellos con cariño.*

*“Si me piden algo, obedezco y también sonrío.*

*“Si mi hermano o un compañero me resulta terco, no lo imito, antes bien, cedo.*

*“Si una lección me resulta difícil, no renuncio a comprenderla, sino que me empeño más para aprenderla.*

*“¡Qué placer siento entonces!*

*“Estas y otras acciones son las que hacen a un niño perfecto” (Abadie y Zarrilli, Libro tercero, 1944: 92-93).*

De este modo, los niños eran adoctrinados para asumir un rol pasivo de ciudadanos, respetuosos de la jerarquía familiar y escolar.

### **3.2.3. Lenguaje, conocimiento y pensamiento**

Al igual que en los documentos del período anterior, el programa de *Idioma Nacional* de este período (1941) relaciona la corrección en el lenguaje con la expresión del conocimiento, en el entendido de que hablar con corrección facilita la expresión correcta del pensamiento:

*“Durante todas las horas de clase acostúmbrese al niño a una expresión cuidada y correcta, aunque sin afectación, haciéndole comprender que, en la mayoría de los casos, es tan importante el poseer un conocimiento como la correcta expresión del mismo” (Programa de Idioma Nacional, Lenguaje, 3.º año, p. 24).*

El vínculo que se establece entre lenguaje, conocimiento y pensamiento guarda relación con la propiedad de *intelectualización* de la lengua estándar (Garvin y Mathiot 1974) que, gracias a sus características léxicas y gramaticales, permite *“formulaciones precisas y rigurosas y si es necesario abstractas, en otras palabras, una tendencia hacia la expresión cada vez más precisa y definida”* (op. cit.: 305).

Se entiende que la escuela debe destacar la importancia de hablar bien; expresarse con corrección debe transformarse en una necesidad para el estudiante:

*“Al terminar la Escuela Primaria, los alumnos deben sentir la necesidad de expresarse bien en la conversación corriente, así como en la exposición de sus conocimientos y en las respuestas concretas y precisas a cualquier pregunta que se les formule”* (Programa de Idioma Nacional, Lenguaje, 6.º año, p. 31-32).

El modelo de corrección cultural de los estudiantes es el maestro, que debía poseer *“una cultura de cierta extensión y de cierta altura, un panorama completo del mundo comprendiendo los asuntos de más importancia y sus recíprocas relaciones”* (Williman 1937: 78). Esta posición se refleja en las indicaciones didácticas de los libros de lectura estudiados, que colocan al maestro como modelo de corrección; es el encargado de evaluar el habla de los niños y corregirla ofreciéndose él mismo como modelo, lo que le imponía a su vez la exigencia de apropiarse y de transmitir la norma lingüística ejemplar. En el capítulo que sigue se estudia la norma lingüística seleccionada en los libros de lectura de Abadie y Zarrilli.

## CAPÍTULO 4

### LA NORMA LINGÜÍSTICA EJEMPLAR<sup>94</sup>

En el último cuarto del siglo XIX la escuela había seleccionado una determinada lengua y variedad de lengua para la educación, y se había encargado de difundirla a través de los textos escolares. En este capítulo estudio la norma lingüística seleccionada en los libros de lectura de Abadie y Zarrilli, durante los años 30 y 40 del siglo XX.

#### 4.1. Las orientaciones pedagógicas y la corrección lingüística

Al igual que en el período anterior, en los años 30 y 40 del siglo XX la corrección en el lenguaje es una preocupación que apunta tanto a la lengua oral como a la lengua escrita:

*“Como en todos los años de la escuela, la preocupación fundamental del maestro con respecto al lenguaje, ha de ser la de que los niños se expresen en todos los momentos en forma correcta, tanto en su conversación corriente, como en la expresión de sus conocimientos y observaciones”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1941, 5.º año, *Idioma Nacional, Lenguaje*, p. 30-31).

*“Recuerde el maestro que su preocupación fundamental con respecto a esta asignatura [lenguaje], ha de ser la de que el alumno se habitúe a expresarse oralmente y por escrito, en forma cuidada y correcta, aunque sin afectación”* (Programa de Enseñanza Primaria para las Escuela Urbanas, 1941, 4.º año, *Idioma Nacional, Lenguaje*, p. 29).

A diferencia del programa escolar de 1897, en el de 1941 la corrección en el lenguaje no se concibe en términos extremadamente puristas que puedan resultar en un lenguaje afectado, se da cabida por el contrario a algunos rasgos locales del habla culta.

---

<sup>94</sup> Un avance de este capítulo aparece en Oroño (2011b).

## 4.2. La referencia a rasgos lingüísticos regionales

Para estudiar las características de la norma seleccionada, resulta interesante también en este período observar algunos rasgos que diferencian el español rioplatense del español peninsular: el voseo, el yeísmo y el seseo. Estos fenómenos no son tratados del mismo modo que en el período anterior: mientras que el seseo es aceptado, el voseo sigue considerándose un vicio a erradicar y las menciones al yeísmo tienen carácter de recomendaciones asociadas a los contextos estilísticos.

### 4.2.1. El seseo

En los libros de Abadie y Zarrilli se reconoce el seseo como un rasgo propio, diferente a “*otros países*”, sin entrar en mayores detalles de localización. En las indicaciones didácticas para el aprendizaje de las letras *c* y *z* explican:

*“Después de presentada la letra c (sonido suave), hágase observar que cuando la letra va antes de las vocales e, i, tiene un sonido parecido al de la s. En otros países las sílabas ce, ci, se pronuncian en un zumbido. La inutilidad fonética de esta letra que, entre nosotros no expresa ningún sonido diferenciado, hace que su enseñanza se limite al reconocimiento y fijación de las palabras que llevan esta letra”* (Abadie y Zarrilli, *Libro primero*, 1943: 63).

*“He aquí otra letra [se refiere a la z] cuyo sonido no representa ninguna necesidad para el niño, a la manera de la h y la c (suave) y que, por lo tanto, no le ofrece ningún interés. No podemos emplear el mismo procedimiento seguido para las que tienen un valor fonético”* (Abadie y Zarrilli, *Libro primero*, 1943: 75).

Para facilitar el uso correcto de los grafemas en cuestión, proponen ejercicios de reconocimiento de parónimos. Por ejemplo:

*“Presentamos al señor Maestro este material, a base de parónimos, para la distinción de la s, la c (suave) y la z”* (Abadie y Zarrilli, *Libro primero*, 1943. 75).

*“Parónimos. Aplicación ortográfica. Después de explicado el sentido de los parónimos que aparecen en estos ejemplos, compruébese, por medio de este dictado, si los niños han comprendido: El gato de mi casa caza muchos ratones (...); El sebo de los animales no sirve de cebo para pescar; En la hoja de la azada se prepara buena carne asada (...); Si terminaste de coser la ropa ve a cocer las papas; El sol ciega en las tardes de siega; Con cien golpes en el brazo me lo machacarías; con uno en la sien me matarías; Si el incendio llega al monte va a abrasar a los árboles. Voy a abrazar a su mamá (...); Cierra la puerta para que no se oiga el zumbido de la sierra” (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, 1946: 9).*

Los esfuerzos de Figueira por transmitir en sus libros la pronunciación peninsular resultaron infructuosos si nos atenemos a la aceptación en los libros de Abadie y Zarrilli de la pronunciación regional. En este sentido, podríamos decir que en el caso del seseo la *norma objetiva* empezó a coincidir con la *norma prescriptiva* (Blanco 1998, Rey 2001).

#### **4.2.2. El yeísmo**

En los textos escolares de fines del siglo XIX, el yeísmo se atendía en términos fuertemente correctivos. En los libros de lectura de Abadie y Zarrilli, en cambio, las menciones al yeísmo tienen carácter de recomendaciones asociadas a los contextos estilísticos:

*“Aunque en el lenguaje corriente se tiende a no diferenciar el sonido de la ll y el sonido de la y, es de buen gusto hacerlo en la lectura en voz alta” (Abadie y Zarrilli, Libro segundo, Indicaciones didácticas, 1944: 77).*

Esta recomendación, a la vez que propone un mantenimiento de la oposición entre *y* y *ll* en la lectura en voz alta, reconoce que en la comunidad está cayendo en desuso.





En las directivas para los maestros se usan solamente formas impersonales o se hace referencia al maestro en tercera persona, reforzando en este último caso su figura como responsable de las tareas. Por ejemplo:

*“Recordamos a los señores Maestros que existe en los niños la tendencia a sustituir la vocal fuerte de una sílaba por una débil, formando así diptongos incorrectos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo, Indicaciones al maestro*, 1944: 21).

*“Hágase el comentario moral que sugiere la lección”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo, Indicaciones al maestro*, 1944: 24).

En general, se observa una mayor aceptación de rasgos locales en este período que en el anterior. A fines del siglo XIX se reconocía la existencia del seseo, el yeísmo y el voseo, pero únicamente en términos correctivos. En los libros de Abadie y Zarrilli se reconoce y admite el seseo en general y el yeísmo en todos los contextos salvo la lectura en voz alta, pero se sigue negando el voseo como modelo de corrección.

### **4.3. La referencia a rasgos no estándares del español**

Como en el último cuarto del siglo XIX, las menciones a diferentes variedades del español reafirman el rol protagónico de la variedad estándar. Se corrigen las formas no estándares estigmatizándolas como usos *“incorrectos”*, o *“vicios de dicción”* o de *“pronunciación”*. Se indica que la escuela *“debe combatir esta mala tendencia”* mediante *“ejercicios adecuados de lenguaje oral”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, 1944: 21) que, por oposición, dejan constancia de la existencia de usos *“incorrectos”*. Los mecanismos de corrección y estigmatización se explicitan también en este caso con la formulación típica de los actos correctivos (Neustupny 1989). Por ejemplo (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 194 y 195):

*“Vicios de dicción. Procúrese que los alumnos no cometan los siguientes vicios de dicción, que son muy comunes en el lenguaje corriente de nuestro pueblo:*

<i>No debe decirse:</i>	<i>Debe decirse:</i>
(...)	(...)
<i>almiro tu talento</i>	<i>admiro tu talento</i>
<i>alvertir</i>	<i>advertir</i>
<i>güevo, güeco, güeso, güella</i>	<i>huevo, hueco, hueso, huella</i>
<i>auja, aujero, aúra</i>	<i>aguja, agujero, ahora</i>
<i>muñato, muñuelo</i>	<i>boniato, buñuelo</i>
<i>naranja tallarina</i>	<i>naranja tangerina</i>
<i>cabresto</i>	<i>cabestro”.</i>

*“Recordamos a los señores Maestros que existe en los niños la tendencia a sustituir la vocal fuerte de una sílaba por una débil, formando así diptongos incorrectos. Nos permitimos sugerir que se hagan ejercicios adecuados de lenguaje oral para corregir, oportunamente, este vicio de pronunciación. Evítese que digan: pior por peor, pasiar por pasear, desiar por desear, peliar por pelear, bacalau por bacalao, oriar por orear” (Abadie y Zarrilli, Libro segundo, 1944: 21-22)<sup>95</sup>.*

Se opone claramente el “*lenguaje corriente de nuestro pueblo*” (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 194), “incorrecto” y con “*vicios de dicción*”, al lenguaje correcto de los educados. Retomando la dicotomía ya planteada por Bello (1859 [1847]), se acepta lo local solo si forma parte del habla culta. A diferencia de los libros de Figueira, en que la mayoría de las incorrecciones referían a los “*rioplatismos*”, en los libros de Abadie y Zarrilli los fenómenos

---

<sup>95</sup> Como se señaló oportunamente, varios de estos fenómenos coinciden con los registrados en el último cuarto del siglo XIX y también con los encontrados en estudios de períodos posteriores a los años 30 y 40 del siglo XX (ver nota 64).

citados como incorrectos refieren básicamente a variación sociolectal no necesariamente diatópica.

En los libros de Abadie y Zarrilli, la mayor parte de las observaciones prescriptivas corresponden a fenómenos fónicos (7 en total), frente a 3 morfosintácticos y sintácticos, 2 morfológicos y 1 léxico. Se enfatiza la necesidad de enseñar a los niños a pronunciar bien, ya que se entiende la lengua oral como modelo para aprender a escribir. Todos los fenómenos prescriptos van acompañados de la forma “correcta”, pero en ningún caso se ofrece una justificación de la preferencia indicada.

Los pocos fenómenos léxicos prescriptos se refieren a la asignación de significados diferentes a los convencionales. Llama la atención, dada la “*educación patriótica*” que proponen los textos de Abadie y Zarrilli, que no se mencione ningún extranjerismo:

*“No debe decirse: Pasó desapercibido; Reasumiendo lo dicho; (...) Tráfico de la calle. Debe decirse: Pasó inadvertido; Resumiendo lo dicho; (...) Tránsito de la calle” (Libro cuarto, 1946: 227-229).*

Los rasgos fónicos prescriptos en los libros de Abadie y Zarrilli comprenden fenómenos vinculados con la pronunciación de diptongos y hiatos, grupos consonánticos, terminaciones de participios y uso de –s final de palabra, entre otros. En algunos casos los fenómenos fónicos involucran también la morfología (las terminaciones de participios) y morfosintaxis (–s final de palabra en los casos de sintagmas nominales plurales). Salvo el uso de –s final de palabra, el resto de los fenómenos también se mencionaban en los libros de Figueira.

Los ejemplos de pronunciaciones no estándares de diptongos y hiatos son los siguientes:

*“No se permita a los niños que pronuncien la h transformada en g o j, como por ejemplo, cuando dicen güeso, güevo, jediendo, en lugar de hueso, huevo, hediendo”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 28-30).

*“No debe decirse: Güevo, güeco, güeso, güella; Auja, aujero. Debe decirse: Huevo, hueco, hueso, huella; Aguja, agujero”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 194 y 195).

*“No debe decirse: Zanagoria, agüecar. Debe decirse: Zanahoria, ahuecar”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 102-105).

*“Evítese que digan: pior por peor; pasiar por pasear; desiar por desear; peliar por pelear; bacalau por bacalao; oriar por orear”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, 1944: 21 y 22).

*“No debe decirse: Pior. Debe decirse: peor”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 102).

*“Evítese (...) que los niños pronuncien: leido por leído; caido por caído; pais por país; creido por creído; reir por reír; maiz por maíz; oido por oído; raiz por raíz”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, 1944: 29).

Los casos de pronunciaciones de participios, grupos consonánticos y uso de –s final de palabra son muy pocos:

*“No debe decirse: colorao, llegao, callao, cuñao. Debe decirse: colorado, llegado, callado, cuñado”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 96-97).

*“No debe decirse: Madrasta, padrasto, frustado. Debe decirse: madrastra, padrastro, frustrado”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 96 y 97).

*“No debe decirse: Almiro tu talento; Alvertir; Cabresto. Debe decirse: Admiro tu talento; Advertir; Cabestro”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 194 y 195).

*“Muchos niños tienen la tendencia de decir lo pane, por los panes; lo clavele por los claveles; do peso y tre reale, por dos pesos y tres reales; ma o meno, por más o menos; la mano, por las manos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 10 y 11).

También hay referencias puntuales a algunos otros fenómenos fónicos:

*“No debe decirse: cónyugue; enriedo; paréntisis. Debe decirse: cónyuge; enredo; paréntesis”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 96 y 97).

*“No debe decirse: Juerte, arrempujar, ajuera; Refalar; Güeno, güelta; Sais, trainta, vainte. Debe decirse: Fuerte, empujar, afuera; Resbalar; bueno, vuelta; Seis, treinta, veinte”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 102-105).

*“No debe decirse: Muñato, muñuelo. Debe decirse: Boniato, buñuelo”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 194 y 195).

Como en el período anterior, a nivel morfológico se destacan los fenómenos verbales. En este nivel la prescripción en los libros de Abadie y Zarrilli incluye una mayor diversidad de fenómenos que en los libros de Figueira, donde la prescripción se reducía prácticamente al voseo. Las construcciones verbales consideradas incorrectas comprenden fenómenos morfofonológicos, vinculados con diptongaciones (“apreta”, “frega”, etc., por “aprieta”, “friega”, etc.) y conjugaciones de verbos irregulares (“haiga”, “déa”, etc. por “haya”, “dé”, etc.); y morfosintácticos, como el voseo (“vos sos”, etc., por “tú eres”) y el uso de verbos con clíticos (“vámosnos”, etc. por “vámonos”, etc.):

*“No debe decirse: Llevémosnos bien, Teme que le dea un vahído, Aunque estéa ausente, Haiga para todos. Debe decirse: llevémonos bien, teme que le dé un vahído, aunque esté ausente, haya para todos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 60 y 61).

*“No debe decirse: Doldrá; Frega, apreté, restrega; (...). Debe decirse: Dolerá; Friega, apriete, restriega”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 183-185).

*“No debe decirse: Sentémosnos; Vámosnos. Debe decirse: Sentémonos; Vámonos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 7)<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Este es el único caso en todo el corpus analizado en que se apela a la Real Academia Española para justificar la forma correcta: “*Observación importante. Hágase observar, en estos dos últimos ejemplos, que en las primeras personas de verbo en plural a que se postpone nos como sufijo, pierden estas personas su s final (Academia)*” (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 7).

*“No debe decirse: (...); Vos querés; Vos sos; Comistes, dormistes, fuiste; Siéntensen, cállensen, arrímensen. Debe decirse: (...); Tú quieres; Tú eres; Comiste, dormiste, fuiste; Siéntense, cállense, arrímense”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 128 y 129).

*“Procúrese que los niños eviten la metátesis de mal gusto que se produce con la alteración del orden que debe llevar la n en las siguientes expresiones verbales, por ejemplo, cuando dicen: váyasen por váyanse; siéntesen por siéntense; arrímesen por arrímense”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 92 y 93).

En los libros de Abadie y Zarrilli, también se prescriben fenómenos morfosintácticos y sintácticos vinculados con las concordancias verbales y nominales:

*“No debe decirse: El invierno pasado hicieron (...). Debe decirse: El invierno pasado hizo”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 128 y 129).

*“No debe decirse: Hacen quince días. Debe decirse: hace quince días”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 63-65).

*“No debe decirse: (...) Se alquila casas; Se vende animales. Debe decirse: (...) Se alquilan casas; se venden animales”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 183-185).

*“No debe decirse: Cuello y camisa planchada, Boca, ojos y nariz sanas. Debe decirse: cuello y camisa planchados, boca, ojos y nariz sanos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 96-97).

*“No debe decirse: Media fatigada. Debe decirse: medio fatigada”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 60 y 61).

*“No debe decirse: Media loca, Media enferma, Medios enfermos Debe decirse: medio loca, medio enferma, medio enfermos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 63-65).

Se presta especial atención al uso de preposiciones, si nos atenemos a la cantidad de casos indicados por Abadie y Zarrilli:

*“No debe decirse: buque a vapor, buque a vela, motor a explosión. Debe decirse: buque de vapor, buque de vela, motor de explosión”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 7)

*“No debe decirse: Instrumento a viento, Caperucita penetró al bosque, El león entró a la cueva; Trajes de medida, Zapatos de medida. Debe decirse: Instrumento de viento, Caperucita penetró en el bosque, El león entró en la cueva, Trajes a la medida, Zapatos a la medida”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 51 y 52).

*“No debe decirse: Embarcación a remo. Debe decirse: embarcación de remo”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 63-65).

*“No debe decirse: Escapamos al peligro, Entró a la casa, Voy en casa, Lo hago de ex profeso, Voy el médico. Debe decirse: escapamos del peligro, entró en la casa, voy a casa, lo hago ex profeso, voy a casa del médico”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 74 y 75).

*“No debe decirse: Dar entradas de gratis; Lo digo en de veras; Mi libro es distinto del tuyo; Cartas a contestar; Cuestiones a resolver. Debe decirse: Dar entradas gratis; Lo digo de veras; Mi libro es distinto al tuyo; Cartas por contestar; Cuestiones por resolver”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 100-101).

*“No debe decirse: Molinos a viento; Bajo la base; Ingresó al liceo; Se asentaron en la mesa; Cuentan con los dedos. Debe decirse: Molinos de viento; Sobre la base; Ingresó en el liceo; Se sentaron a la mesa; Cuentan por los dedos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 124-126).

*“No debe decirse: Dejar de lado el asunto; Estatua en mármol; Cama en bronce. Debe decirse: Dejar a un lado el asunto; Estatua de mármol; Cama de bronce”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 183-185).

*“No debe decirse: Juan se ocupa de visitar; Visitar Montevideo. Debe decirse: Juan se ocupa en visitar; Visitar a Montevideo”* (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, 1946: 227-229).

#### **4.4. La referencia a otras lenguas**

En los textos analizados se hace referencia en dos oportunidades a lenguas indígenas. Se menciona el guaraní en general como la lengua hablada por los *“primitivos habitantes de nuestro país”* (Abadie y Zarrilli, *Libro tercero*, 1944: 40) y en otro caso se menciona léxico de origen indígena:



*“Hace mucho tiempo el Uruguay estaba habitado por indios. (...) Estos indios eran salvajes. (...) Ya no existen indios. Sólo queda de ellos los dulces nombres que le dieron a los árboles, a los pájaros y a los ríos de nuestra tierra”* (Abadie y Zarrilli, *Libro segundo*, 1944: 103).

*“El idioma que hablaban [los primitivos habitantes de nuestro país], el guaraní, era muy hermoso, como lo pueblan las palabras que aún se conservan para designar los ríos, los arroyos, los árboles, los pájaros y demás animales propios de nuestro suelo. Prefería que la garganta se suaviza cuando decimos: Uruguay, Paraná, Timbó, Guazunambí, Tacuarembó, Yatay, Ibiray, Cebollatí, Arapey, Queguay, Cuareim, Daymán, Sarandí, Buruvuyá, Pitanga, Viraró, Sabiá, Urutaí, Urunday, Jaguar, Yacaré. Tan poco industriales eran que no dejaron de recuerdo de su existencia nada más que estas hermosas palabras y simples flechas, mazas, bolas arrojadas y rudimentarios utensilios domésticos”* (Abadie y Zarrilli, *Libro tercero*, 1944: 40).

Los indígenas se representan como habitantes anteriores a la construcción del estado-nación uruguayo, parte del folklore nacional y por lo tanto exentos de cualquier tipo de amenaza para la identidad nacional; como un grupo étnico que desapareció por razones no explicitadas, con lo cual se naturaliza su exterminio (“*ya no existen indios*”); como “*salvajes*” y primitivos, aunque su lengua se valore positivamente (“*el guaraní era muy hermoso*” y tenía nombres “*dulces*”). Se admiten los términos guaraníes patrimoniales (léxico referido a flora y fauna nativa) de una lengua que ya no se habla en la comunidad.

En los libros de lectura del último cuarto del siglo XIX, las referencias a las lenguas indígenas eran similares a las de este período, aunque no tan detalladas. En cuanto a las lenguas europeas, en el período anterior se se destacaban las menciones correctivas del portugués y del italiano, mientras que en este período (y a pesar de la insistencia en la “*educación patriótica*”) ni se las menciona.

#### 4.5. Las lecturas seleccionadas

Como señalan Abadie y Zarrilli en el *Plan* que inicia cada uno de sus Libros de lectura, y siguiendo las pautas del programa escolar vigente (de 1941), los textos literarios seleccionados son preferentemente de autores nacionales. La selección se realizó también considerando los objetivos didácticos, estéticos, patrióticos y morales de los libros en cuestión:

*“antes que la preferencia por un autor o el valor literario de un trozo, había que tener la circunstancia de que su contenido moral no contradijese las doctrinas sobre las que se basa nuestra sociedad y que su forma no dificultase el ejercicio comprensivo de la lectura (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, Plan, 1946: V).*

*“tampoco era del caso seleccionar buenos trozos, olvidando la contribución didáctica que debe aportar el LIBRO DE LECTURA. Fue entonces que nos decidimos a hacer un libro que contuviera, además de las páginas que debíamos redactar nosotros mismos, una verdadera antología de prosistas y poetas preferentemente uruguayos. Que esta selección, además de sus fines estéticos, brindara la oportunidad para dar a conocer la belleza de nuestra tierra, la emoción de nuestra historia, el encanto de nuestro folklore y la grandeza del alma nacional” (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, Plan, 1946: VIII).*

Como se indica en la cita anterior, además de textos literarios los libros contienen “*páginas que debía[n] redactar*” sus propios autores. La gran mayoría de las lecturas (206 de un total de 291) fueron escritas por Abadie y Zarrilli con fines estrictamente pedagógicos, para ilustrar contenidos sociales, culturales, morales y lingüísticos. De los 51 textos literarios restantes, 33 fueron escritos por autores uruguayos. Luego hay también 10 traducciones, 7 adaptaciones y 1 texto de autor mexicano. Esto muestra claramente una priorización de lo nacional también en los modelos literarios; se difunden autores nacionales<sup>97</sup>, que tratan en

---

<sup>97</sup> Los autores uruguayos son Humberto Zarrilli, Emilio Frugoni, Julio J. Casal, Julián O. Miranda, Emilio Oribe, Francisco Bauzá, José María Reyes, Javier de Viana, Alberto Zum Felde, Carlos Roxlo, Héctor Miranda, Víctor Arreguine, Juan Zorrilla de San Martín, Juan Antonio Larrañaga, Delmira Agustini, Eduardo Acevedo Díaz y Julio Herrera y Reisig.

buena medida también temas nacionales, si nos atenemos a los títulos y contenidos de las lecturas: *“El zorzal”*, *“Canto al Uruguay”*, *“El Salto del Río Uruguay”*, *“Primer rancho”*, *“El gaucho se hace matrero o peón de estancia”*, *“El chajá”*, *“El churrinche”*, *“Uruguay”*, *“El protector”*, *“Artigas con la patria a cuestas”*, *“Los Treinta y Tres”*, entre otras.

Esta opción no se corresponde, sin embargo, con una reivindicación de rasgos lingüísticos locales, salvo que el tema los requiera. A continuación se transcriben dos textos de autores de la *generación del 900* (Zum Felde 1967), incluidos en los libros de Abadie y Zarrilli, que ejemplifican lo indicado.

En el texto que sigue, de Javier de Viana, el tópico nativo requiere un léxico particular para referirse a objetos naturales o culturales propios de la región: *“boleadoras”*, *“monte”*, *“paja brava”*, *“horcones”*, *“cumbre”*, *“quincha”*, *“envira”*, *“rancho”*. Esto no se acompaña con el uso de diminutivos como *“arroyuelo”* y construcciones verbales como *“dióse”*, *“largáronse”* o *“sumergiéronse”*, que por analogía pasan a formar parte de la representación de la lengua literaria local:

*“El primer rancho”*

*“Hubo una vez un casal humano nacido en una tierra virgen.*

*“Como eran sanos, fuertes y animosos y se ahogaban en el ambiente de la aldea, largáronse y sumergiéronse en lo ignoto de la medrosa soledad del campo.*

*“En un lugar que juzgaron propicio, acamparon.*

*“Era en la margen de un arroyuelo, que ofrecía abrigo, agua y leña.*

*“Un guanaco, apresado en las boleadoras, aseguró por varios días el sustento.*

*“El hombre fue al monte, y sin más herramienta que su machete, tronchó, desgajó y labró varios árboles.*

*“Mientras éstos se oreaban a la intemperie, dióse a cortar paja brava en el estero inmediato.*

*“Luego, con el mismo machete, trazó cuatro líneas en la tierra, dibujando un cuadrilátero, en cada uno de cuyos ángulos cavó un hoyo profundo, y en cada uno clavó cuatro horcones.*

*“Otros dos hoyos sirvieron para plantar los sostenes de la cumbreira.*

*“Con los sauces que suministraron las ‘tijeras’ y las ramas de ‘envira’ que suplieron los clavos, quedó armado el rancho.*

*“Con ramas y barro, alzó el hombre animoso las paredes de adobe, y luego después hizo la techumbre con la ‘quincha’ de paja, y quedó lista la morada, construcción mixta basada en la enseñanza de dos grandes arquitectos agrestes: el hornero y el boyero.*

*“Y así nació el primer rancho, nido del gaucho” (Abadie y Zarrilli, Libro cuarto, Javier de Viana, 1946: 73-74).*

El segundo texto, de Carlos Roxlo, muestra un tópico nativo (el churrinche, relacionado además con el charrúa) y, al igual que el de Javier de Viana, utiliza léxico local patrimonial (los nombres “churrinche” y “charrúa”, y otros tres referidos a flora y fauna nativa, “ombú”, “ceibo” y “ñandú”), pero no estructuras morfosintácticas locales. Se construye una representación lingüística nacional en base a rasgos léxicos locales y morfología peninsular (“enjauléis”, “Dejadle”, “Si le enjauláis”):

#### *“El churrinche”*

*“¡No lo enjauléis! Dejadle. Nuestro churrinche quiere/ Lucir al aire su clámide punzó./ Si le enjauláis, muy pronto de consunción se muere,/Del águila....se ríe...de las cadenas ¡no!*

*“Lo mismo que el charrúa cuya indomable esencia/ Palpita en su coraza de pluma de rubí,/ Dejadle sus instintos de noble independencia,/ ¡Son como el testimonio de que ha nacido aquí!*

*“¡Oh! maravilla alada, de cegador plumaje/ Que de los patrios cielos cruzas la inmensidad./ Inspíranos tu indómita, tu inmensa, tu salvaje/ Pasión de luz y altura, pasión de libertad.*

*“Enséñanos, prodigio de grana refulgente,/ A amar a la nodriza del ceibo y del ombú/ Con el afán sin límite, y con el culto ardiente,/ Con que la*

*amaba el indio de bronceada frente/ ¡El indio empenachado con plumas de ñandú!*” (Abadie y Zarrilli, *Libro cuarto*, Carlos Roxlo, 1946: 90- 91).

Mientras que en las lecturas del primer período estudiado se obviaban las particularidades locales en favor de una “*lengua literaria general*” (Alonso 1935), en este período hay una preocupación por desarrollar temas nativos y en consecuencia las lecturas presentan léxico local patrimonial, que coexiste con rasgos morfológicos peninsulares.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta investigación se consideraron distintos aspectos vinculados con las representaciones sociolingüísticas en las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, de Figueira y de Abadie-Zarrilli, todos ellos textos oficiales en la educación primaria pública. También se consideró documentación educativa pertinente para el estudio.

Los libros de Vásquez Acevedo y de Figuera se publicaron en las décadas de los 80 y de los 90 del siglo XIX, y los de Abadie y Zarrilli en la década de los 40 del siglo XX, coincidiendo con un período de construcción del estado uruguayo en el primer caso, y de su consolidación y expansión en el segundo. Los textos escolares constituyen un dispositivo ideológico que condensa el imaginario hegemónico de cada época. Esta función ideológica de los textos escolares adquirió especial relevancia en los períodos considerados.

La información se organizó teniendo en cuenta, para cada período, el modo en que se vinculó la lengua con la nación y el ciudadano, y las características de la norma lingüística seleccionada.

### **1. La lengua, la nación y el ciudadano**

En los dos períodos estudiados, la escuela y la lengua tuvieron un rol central como modeladores del imaginario comunitario. La escuela fue vista como el instrumento idóneo para construir el estado a través de la difusión de representaciones nacionalistas, incluyendo el lenguaje. Mediante la enseñanza en español y del español se difundieron representaciones sobre un modelo de país y de ciudadano.

Durante el último cuarto del siglo XIX, el español como lengua nacional ocupó un lugar central en la representación de la nación, acompañando el proceso de modernización. La imposición de una sola lengua para las comunicaciones institucionalizadas apuntó a la asimilación de las minorías lingüísticas y regionales. Aunque en los libros y en la documentación educativa de este período encontramos menciones a los inmigrantes y a alguna lengua migratoria (concretamente, el italiano) la atención se centró en la frontera y en el portugués, ya que la principal preocupación en ese momento histórico era delimitar las fronteras políticas, pero también culturales y lingüísticas en el norte del joven país. Con este objetivo, se crearon las “*escuelas fronterizas*”.

El discurso escolar buscó disciplinar a los niños y crear al ciudadano moderno: obediente, ciudadano y alfabetizado. Por oposición, los grupos sociales que no encajaban con ese perfil se representaron en términos negativos: el gaucho, el habitante del interior y el individuo inculto. Una población disciplinada y con nociones de escritura y cálculo era esencial para acompañar la modernización del país, que requirió una escuela estatal con amplia cobertura y una lengua nacional y estándar que sirviera de marco de referencia para las comunicaciones públicas e institucionales. La escuela se concibió claramente como un instrumento de nacionalización de los escolares: los libros transmitieron una representación del ciudadano moderno que debía ser imitada por los alumnos. En los libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira se estableció una fuerte relación entre el comportamiento lingüístico y el comportamiento social; la urbanidad y los buenos modales fueron aspectos centrales de la sensibilidad disciplinada que se estaba construyendo.

En los años 30 y 40 del siglo XX, la representación de la nación continuó en la línea del período anterior (un estado moderno y centralizado, una nación homogénea), pero con un nacionalismo exacerbado y xenofóbico que reflejaba la posición del gobierno en relación con el contexto internacional. Mediante la “*educación patriótica*” y el uso de los libros de lectura como “*propaganda patriótica*” se buscaba defender la nacionalidad contra la amenaza extranjera. Ya

consolidado como lengua nacional, el español siguió siendo el referente lingüístico exclusivo de la nacionalidad. Pero, a diferencia de lo ocurrido a fines del siglo XIX, en los documentos considerados de los años 30 y 40 del siglo XX no se mencionan la frontera ni el portugués, y en cambio se hace hincapié en los inmigrantes como amenaza a la nacionalidad, sin especificar un grupo en particular. El gaucho (“*nuestro tipo nacional*”), junto con el territorio, la historia, las tradiciones y la lengua nacional, fueron los referentes locales, en oposición a los inmigrantes.

En este período la escuela siguió concibiéndose como un lugar central para moldear al ciudadano, de ahí el interés en reorientarla a las nuevas concepciones imperantes. La reforma escolar de Williman consideraba que la educación debía formar “*ciudadanos de excepción*”. Sin embargo, los libros de lectura de Abadie y Zarrilli no reflejaron los aspectos centrales de esta concepción, sino que relacionaron la enseñanza de la lectura y de la escritura fundamentalmente con la “*educación patriótica*”.

Además de su función alfabetizadora, en ambos períodos los libros de lectura se usaron como instrumentos para inculcar al niño los valores modernos. El modelo social se acompasó en ambos casos con el modelo lingüístico, reforzándose mutuamente. El niño debía internalizar una ideología nacionalista (el patriotismo) pero también purista (modelos de corrección). Los libros de lectura funcionaron como guardianes públicos del uso (Milroy y Milroy 1985), al transmitir determinados comportamientos como ejemplares y evaluarlos negativamente en caso de ser transgredidos.

También en los dos períodos se le asignó al maestro un rol fundamental como agente nacionalizador, encargado de transformar a los escolares, de diferentes procedencias sociales y étnicas, en ciudadanos uruguayos.



## **2. La norma lingüística ejemplar**

Como se señaló, a partir del Decreto-ley de Educación Común de 1877 el español se convirtió oficialmente en la única lengua de enseñanza del sistema escolar estatal. Los programas escolares y los libros de lectura cumplieron con esta disposición, en los dos períodos estudiados. Todos los libros de lectura analizados están escritos en español y proponen ejercicios, actividades y reflexiones metalingüísticas sobre el español.

Las menciones a otras lenguas en los textos escolares fueron muy acotadas en ambos períodos. En los libros de Vásquez Acevedo y de Figueira se limitaron fundamentalmente a observaciones etimológicas que en el caso del italiano y el portugués, si bien escasas, incluyeron evaluaciones negativas. En los libros de Abadie y Zarrilli hay referencias al guaraní que, como lengua ya no hablada en el país, se representó como parte del patrimonio nacional. No hay en estos libros ninguna referencia a lenguas migratorias (aunque sí a sus hablantes, siempre en términos negativos) ni tampoco al portugués.

La norma lingüística privilegiada en ambos períodos fue la peninsular, con cierta apertura a algunos rasgos regionales en los libros de Abadie y Zarrilli. De los tres rasgos locales considerados (seseo, yeísmo y voseo) en los libros de Vásquez Acevedo y de Figueira, ninguno se recogió como modelo de ejemplaridad; se los reconoció pero en términos correctivos. En estos libros de lectura hay un trabajo pedagógico explícito y sistemático para enseñar las oposiciones  $s/\theta$  y  $y/\lambda$ , así como el tuteo verbal y pronominal. La variedad de español en la que están escritos los libros de Vásquez Acevedo y de Figueira es congruente con la norma peninsular que prescriben en las recomendaciones y ejercicios. Y, aunque se incluyen autores de habla hispana de diferentes regiones, las lecturas seleccionadas no presentan particularidades regionales, creando la ilusión de una hispanidad lingüísticamente homogénea, modelo a su vez de las prácticas lingüísticas de los escolares.

Aunque España no era un modelo político y educativo a seguir en este período (en el plano político porque el interés de Uruguay se focalizaba en la consolidación del estado independiente, y en plano pedagógico porque los antecedentes de la propuesta de Varela se vinculaban más con Estados Unidos), la norma lingüística peninsular siguió siendo el modelo de corrección. En este sentido, las referencias a variedades regionales (español rioplatense) y sociales (el habla popular) aparecen para oponer claramente la norma castellana a los “*rioplatismos*” y los “*vicios*” en la conjugación verbal (en referencia sobre todo al voseo).

En los libros de Abadie y Zarrilli la norma de prestigio sigue siendo peninsular, aunque con algunas concesiones. Al admitirse el seseo (en todos los contextos de uso) y el yeísmo (en casi todas las situaciones), la norma prescriptiva comenzó a coincidir en parte con la norma objetiva (Blanco 1998, Rey 2001). Se mantiene sin embargo el rechazo al voseo, que continuó representándose en términos puristas como un “*vicio de dicción*”, junto con otros fenómenos comunes “*al habla corriente de nuestro pueblo*”. Como antes Vásquez Acevedo y Figueira, también Abadie y Zarrilli realizaron un trabajo pedagógico explícito (lecturas seleccionadas, ejemplos, ejercicios) para promover la sustitución de las formas voseantes por las tuteantes. El purismo de estilo predominante privilegió en general los usos cultos y proscribió los fenómenos lingüísticos “*populares*”. Se aceptó lo local pero solo si formaba parte del habla culta.

Con la preferencia por autores nacionales y temas nativos de las lecturas seleccionadas, los libros de Abadie y Zarrilli difundieron el relato nacionalista. Este interés, sin embargo, no fue acompañado por la reivindicación de rasgos lingüísticos locales, salvo que el tópico lo requiriera, en cuyo caso se incorporaba léxico patrimonial. El discurso y las representaciones nacionalistas y xenofóbicas no se reflejaron en una prescripción de rasgos o lenguas migratorias, que simplemente se ignoraron, porque no hay señalamientos puristas contra posibles extranjerismos. Tampoco hay menciones al portugués.

La investigación permitió observar entonces que hay representaciones sociolingüísticas que se mantienen a lo largo de los dos períodos estudiados, mientras que otras cambian. En ambos períodos se comparten las representaciones del español como lengua nacional, el ciudadano como modelo del estado nacional, los extranjeros como amenaza, el español culto como modelo de ejemplaridad y el voseo como vicio de dicción. En cambio, mientras que en los años 80 y 90 del siglo XIX se concibe la urbanidad y los buenos modales como eje de la educación, las representaciones del portugués como amenaza a la nacionalidad, el campo y el gaucho como disolventes de la nacionalidad y los rasgos regionales como incorrectos, en los años 30 y 40 del siglo XX estas representaciones se reformulan y se interpreta la enseñanza patriótica como eje de la educación, los inmigrantes como amenaza nacional, el gaucho como aglutinante de la nacionalidad y los rasgos regionales como parcialmente aceptables.

Más allá de las continuidades o cambios en las representaciones como consecuencia de factores económicos, políticos e ideológicos, la enseñanza de la lengua en la escuela pública uruguaya se sostuvo en representaciones nacionalistas y puristas, y tuvo por ello un lugar destacado en la construcción de la identidad nacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

### 1. Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública- Codicen (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública. Montevideo, Monteverde.
- Aléong, S. (2001) “Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica”. En: M. Bagno (org.) (2001) Norma lingüística. San Pablo, Loyola. 145- 174.
- Alonso, A. (1935) El problema de la lengua en América. Madrid, Espasa-Calpe.
- Alonso, A. (1938) Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres. Buenos Aires, Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires.
- Althusser, L. (1968) La tradición teórica de Marx. México, Siglo XXI.
- Althusser, L. (1974) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Annamalai, E. (1989) “The linguistic and social dimensions of purism”. En: B. Jernudd y M. Shapiro (eds.) The politics of language purism. Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter. 225- 231.
- Anderson, B. (1993) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Apple, R. y P. Muysken (1996) Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona, Ariel.
- Araya, S. (2002) Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Costa Rica, Flacso.
- Araújo, O. (1911) Historia de la escuela uruguaya. Montevideo, El siglo ilustrado.
- Ardao, A. (1971) Etapas de la inteligencia uruguaya, Montevideo, Udelar.
- Arteaga, C. y P. Alemán (2007) “Representación de la identidad lationamericana en libros de texto venezolanos de la segunda etapa de educación básica”. Núcleo: 24. 9- 35.

- Asencio, P. (2004) "Una frontera sociolingüística en el Uruguay del siglo XIX: lengua española e identidad nacional". *Spanish in Context*: 1, 2. 215- 240.
- Auroux, S. (2009) "Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés". *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*: I, 2. 137- 149.
- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Barrán, J. P. (2008) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo, Banda Oriental.
- Barrán, J. P. y Nahum, B. (1982) *Battle, los estancieros y el imperio británico*. Tomos 3 y 6. Montevideo, Banda Oriental.
- Barrios, G. (1996) "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera". En: A. Menine Trindade y L. E. Behares (orgs.). *Fronteiras, educação, integração*. Santa María, Pallotti. 83- 11.
- Barrios, G. (2002a) "Introducción". En: G. Barrios y V. Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 9- 18.
- Barrios, G. (2002b) "El ensordecimiento del fonema palatal /ʒ/". En: G. Barrios y V. Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 29- 41.
- Barrios, G. (2006) "Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur". *Letras*: 32. 11- 25.
- Barrios, G. (2008) "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos". En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia-Editora Universitária. 79- 103.
- Barrios, G. (2009a) *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo. CSIC- Udelar (FHCE).
- Barrios, G. (2009b) "Repertorios lingüísticos, estándares minoritarios y planificación: el purismo idiomático en situaciones de contacto lingüístico". En: Y. Hipperdinger (comp.) *Variedades y elecciones lingüísticas*. Bahía Blanca, EdiUNS. 15- 39.
- Barrios, G. (2011a) "El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)". *Letras*: 42. 15- 44.

- Barrios, G. (2011b) “La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática”. En: S. Senz Bueno y M. Alberte (eds.) El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española. Vol I. Barcelona, Melusina. 591-619.
- Barrios, G. (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. Nueva York, Cambridge University Press. 197-211.
- Barrios, G., L. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani y S. Mazzolini (1993) “Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay”. Iztapalapa: 29. 177-190.
- Barrios, G. y P. Asencio (2003) “La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época”. En: Memoria para armar, III. Montevideo, Senda. 153-160.
- Barrios, G. y L. Pugliese (2004) “Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua”. En: A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé (comps.) El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay. Montevideo, Trilce. 156- 168.
- Barth, F. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bartsch, R. (1987) Norms of language. Theoretical and practical aspects. Londres, Longman.
- Bastardas, A. (1996) Ecologia 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. E. y C. Brovotto (2009) “Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay”. En: Actas del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Santa María, UFSM-AUGM. 95-102.
- Bello, A. (1859) Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. En: (s/d) Clásicos Tavera. Serie Lingüística y antecedentes literarios de la Península Ibérica. Antiguas gramáticas del castellano. Madrid, Digibus publicaciones digitales.
- Bertolotti, V. (2011) “El español rioplatense y su perfil lingüístico”. En: Á. Di Tullio y R. Kailuweit (eds.) El español rioplatense: lengua, literatura,

- expresiones culturales. Madrid- Frankfurt, Iberoamericana- Vervuert. 23-48.
- Blanco, M. I. (1999) "La configuración de la lengua nacional en los orígenes de la escuela secundaria argentina". En: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba. 75- 101.
- Blanco, M. (1991) *Lenguaje e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina. 1880-1960*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Blanco, M. (1998) "Norma idiomática y variedades del español: un problema de actitudes y políticas lingüísticas" En: R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (eds.) *Políticas Lingüísticas para América Latina. Volumen I*. Buenos Aires, Eudeba. 75- 100.
- Blanco, M. (2001) "La lengua como conflicto: prescripción y estandarización en la historia del español de la Argentina". En: R. Bein y J. Born (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires, Eudeba. 99- 107.
- Boix, E. y F. X. Vila (1998) *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona, Ariel.
- Bourdieu, P. (1983) *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios ediciones.
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. y T. Eagleton (1991) "Doxa y vida cotidiana: una entrevista". En: S. Žižek (comp.) (2003) *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 295- 308.
- Boyer, H. (1991) *Langues en conflit*. París, L'Harmattan.
- Boyer H. (2003) *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris, L'Harmattan.
- Boyer, H. (2008) *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Bralich, J. (1987) *Breve historia de la educación en Uruguay*. Montevideo, Centro de Investigaciones y estudios pedagógicos.
- Bralich, J. (1990) *Los textos escolares como instrumento ideológico*. Montevideo, Udelar.

- 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?* Montevideo, Trilce. 75-96.
- Caetano, G. (2011) *La república batllista. Tomo 1.* Montevideo, Banda Oriental.
- Caetano, G. y J. Rilla (1994) *Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur.* Montevideo, CLAEH- Fin de Siglo.
- Caetano, G., R. Geymonat y A. Sánchez (2000) "'Dios y Patria'. Iglesia Católica, nación y nacionalismo en el Uruguay del Centenario". En: G. Caetano (dir.) *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930).* Montevideo, Santillana. 17- 66.
- Calvet, L. J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde.* Saint-Amand-Montrond, Plon.
- Cameron, D. (1995) *Verbal hygiene.* Londres- Nueva York, Routledge.
- 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).* Frankfurt- Madrid, Vervuert- Iberoamericana. 41- 77.
- Caula, N. y A. Silva (2009) *Alto el fuego.* Montevideo, Banda Oriental.
- Chopin, A. (2004) "La rencontre du numérique et du manuel". En: *Numérique et manuels scolaires et universitaires.* Disponible en: [http // www.educnet.education.fr /dossier/manuel/default.htm](http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm).
- Clyne, M. (1992) "Pluricentric Languages. Introduction". En: M. Clyne (ed.) *Pluricentric languages. Differing norms in different nations.* Nueva York-Berlín, Mouton- De Gruyter. 1- 9.
- Del Valle, J. (2007) "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español". En: J. Del Valle (ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español.* Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana. 13- 30.
- Del Valle, J. y L. Gabriel-Stheeman (2004) "Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglosica". En: J. Del Valle y L. Gabriel-Stheeman (eds.) *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua,* Madrid-Frankfurt, Iberoamericana- Vervuert. 15- 33.
- Di Tullio, Á. (2003) *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino.* Buenos Aires, Eudeba.



- Doise, W. (1985). Psicología social y constructivismo cognitivo. Archivos de Psicología: 53. 127-140.
- Durkheim, E. (2000) Sociología y Filosofía. Madrid, Miño y Dávila.
- Edwards, J. (1985) Language, society and identity. Oxford, Blackwell.
- Elizaincín, A. (1992) Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América. Montevideo, Arca.
- Elizaincín, A. (2002) “Historia externa del español en Argentina y Uruguay. Externe Sprachgeschichte des Spanischen in Argentinien und Uruguay”. Berlín- Nueva York, Walter de Gruyter. 1035- 1045.
- Elizaincín, A., Malcuori, M. y V. Bertolotti (1997) El español en la Banda Oriental de siglo XVIII. Montevideo, Udelar.
- Elizaincín, A., L. E. Behares y G. Barrios (1987) Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses del Uruguay. Montevideo, Amesur.
- Escolano Benito, A. (dir.) (2006). Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica. Madrid, Fundación G. S. Ruipérez.
- Fairclough, N. (1995) Language and power. Londres- Nueva York, Longman.
- Fairclough, N. (2006) Discourse and social change. Cambridge, Polity Press.
- Farr, R. (1993) “Las representaciones sociales”. En: S. Moscovici (ed.) Psicología social. Barcelona, Paidós. 495- 506.
- Fontanella De Weinberg, B. (1976) La lengua española fuera de España. Buenos Aires, Paidós.
- Fontanella de Weinberg, B. (1987) El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580- 1980). Buenos Aires, Hachette.
- Fontanella de Weinberg, B. (1991) “La generación del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX. Cuadernos del Sur. Bahía Blanca, Departamento de Humanidades. 35- 47.
- Fontanella de Weinberg, B. (1992) El español en América. Madrid, Mapfre.
- Filgueira, F., A. Garcé, C. Ramos y J. Yaffé (2003) “Los ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX”. En: B. Nahum (dir.) El Uruguay del siglo XX. Tomo II. Montevideo, Banda Oriental- Instituto de Ciencia Política. 173- 205.
- Fishman, J. (1982) Sociología del lenguaje. Madrid, Cátedra.

- Fishman, J. (1989) Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. Clevelon- Philadelphia, Multilingual Matters.
- Gallardo, A. (1978) "Hacia una teoría del idioma estándar". Revista de Lingüística Teórica y Aplicada: 16. 85- 119.
- Garvin, P. y M. Mathiot (1974) "La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura". En: P. Garvin y Y. Lastra (comp.) Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, UNAM. 303- 313.
- Gellner, E. (1988) Naciones y nacionalismos. Madrid, Alianza.
- Gimeno Ugalde, E. (2010) La identidad nacional catalana. Ideologías lingüísticas entre 1833 y 1932. Frankfrut- Madrid, Vervuert-Iberoamericana.
- González Stephan, B. (1995) "Las disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales". Estudios: 3, 5. 19- 46.
- Graña, F. (2006) El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros. Montevideo, Nordan- Comunidad.
- Haugen, E. (1997) "Language standardization". En: N. Coupland y A. Jaworski (eds.) Sociolinguistics. A reader and coursebook. Nueva York, Palgrave. 341- 352.
- Haugen, E. (2001) "Dialeto, língua, nação". En: M. Bagno (org.) Norma lingüística. San Pablo, Loyola. 97- 114.
- Hobsbawm, E. (1992) Naciones y nacionalismo desde 1780. Barcelona, Crítica.
- Irvine, J. T. y S. Gal (2000) "Language ideology and linguistic differentiation" En: P. Kroskrity (ed.) Regimes of language: ideologies, politics, and identities. Santa Fe, School of American Research Press. 35- 83.
- Islas, A. (1995) Leyendo a don Orestes. Aproximaciones a la Teoría de la Historia en la obra de Orestes Araújo. Montevideo, Udelar (FHCE).
- Islas, A. y A. Frega (2008) "Identidades uruguayas: del mito de la sociedad homogénea al reconocimiento de la pluralidad". En: A. Frega, A. M. Rodríguez, E. Ruiz, R. Porrini, A. Islas, D. Bonfanti, M. Broquetas, I. Cuadro (2008) Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005). Montevideo, Banda Oriental. 359- 392.
- Jernudd, B. (1989) "The texture of language purism: an introduction". En: B. Jernudd y M. Shapiro (eds.) The politics of language purism. Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter. 1- 19.

- Jodelet, D. (1993) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: S. Moscovici (ed.) *Psicología social*. Barcelona, Paidós. 469- 494.
- Jodelet, D. (2003) "Pensamiento social e historicidad". *Relaciones*: 24, 93. 97-114.
- Johnsen, E. (1996) *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Kroskrity, P. (2000) "Regimenting languages". En: P. Kroskrity (ed.) *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, School of American Research Press. 1- 34.
- Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Leone, V. (2000) "Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario". En: G. Caetano (dir.) *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo, Santillana. 139- 216.
- Magadán, C. (1999) "Hallar un tesoro. Lecturas para niñas hacia 1870". En: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba. 101- 117.
- Mena Segarra, E. y A. L. Palomeque (2011) *Historia de la educación uruguaya. Tomos I y II*. Montevideo, Ediciones de la Plaza.
- Méndez Vives, E. (2007) *Historia uruguaya. Tomo 5. El Uruguay de la Modernización. 1876-1904*. Montevideo, Banda Oriental.
- Milán, W. (1983) "Contemporary models of standardized new world spanish: origin, development, and use". En: J. Cobarrubias y J. Fishman (eds) *Progress in language planning. International perspectives*. Berlín- Nueva York- Amsterdam, Mouton. 121- 144.
- Milroy, J. y L. Milroy (1985) *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011) *Anuario estadístico de educación 2010*. Montevideo, Imprenta Rojo.
- Monteagudo, H. (1994) Aspectos da teoria da língua estándar do Círculo Lingüístico de Praga e os seus continuadores. *GRIAL*: 122. 141- 155.
- Montoro del Arco, E. y A. Zamorano (2010) "Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar". En: M. T. Encimas Manterola, M. González Manzano, M. Gutiérrez Maté, M. López

Vallejo, C. Martín Gallego, L. Romero Aguilera, M. Torres Martínez e I. Vicente Miguel (comps.) *Ars longa, diez años de AJIHLE*. Buenos Aires, Voces del Sur. Vol. II. 739-756.

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.

Mühlschlegel, U. y K. Süselbeck (2008) "Introducción". En: U. Mühlschlegel y K. Süselbeck (eds.) *Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Iberoamericana, Madrid. 9-20.

Nahum, B. (1994) *Manual de historia del Uruguay*. Montevideo, Banda Oriental.

Nahum, B. (2011) *Historia uruguaya*. Tomo 8. La época batllista. 1905-1929. Montevideo, Banda Oriental.

Nahum, B., A. Cocchi, A. Frega e Y. Trochón (2011) *Historia uruguaya*. Tomo 9. Crisis política y recuperación económica. 1930-1958. Montevideo, Banda Oriental.

Narvaja de Arnoux, E. (1999) "El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello". En: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba. 37- 62.

Narvaja de Arnoux, E. (2001) "Disciplinar desde la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En: Á. Di Tullio y E. Narvaja de Arnoux (eds.) *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires, Eudeba. 53- 76.

Narvaja de Arnoux, E. (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Narvaja de Arnoux, E. (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, E. y R. Bein (1999) "Introducción. Las representaciones del lenguaje". En: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba. 9-15.

Narvaja de Arnoux, E. e I. Blanco (2004), "La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina". En: *Historia de la educación*. Anuario, Sociedad Argentina de Historia de la Educación. 15- 36.

Narvaja de Arnoux, E. y J. del Valle (2010) "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". *Spanish in Context*: 7, 1. 1- 24.

- Negrin, M. (2009) "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad*: 6, 16. 187- 208.
- Neustupny, J. V. (1989) "Language purism as a type of language correction". En: B. Jernudd y M. Shapiro (eds.) *The politics of language purism*. Nueva York- Berlín, Mouton- De Gruyter. 211- 223.
- Niño-Murcia, M. (1997) "Ideología lingüística hispanoamericana en el siglo XIX: Chile (1840-1880)". *Hispanic Linguistics*: 9, 1. 100- 142.
- Orlandi, E.P. (ed.) (2001) *História das idéias lingüísticas*. Cáceres, Unemat editora.
- Oroño, M. (2010a) *Lengua estándar y educación. Programas y textos de Educación Primaria y Secundaria (1995-1999)*. Montevideo, CSIC- Udelar (FHCE).
- Oroño, M. (2010b) "El lugar de la lengua en la configuración de la patria: el Plan del Libro Cuarto de Lectura de Abadie y Zarrilli (Uruguay, 1941)". *Revista Digital de Políticas Lingüísticas de la AUGM*: 2, 2. s/p.
- Oroño, M. (2011a) "Lengua, escuela y estado: la construcción del Idioma Nacional en los albores de la construcción del estado-nación uruguayo". En: V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Montevideo, Udelar- AUGM. 99- 104.
- Oroño, M. (2011 b) "La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX". *Letras*: 42. 217- 247.
- Oroño, M. (2012) "La escuela y la lengua en la construcción discursiva de la identidad nacional: los libros de lectura usados en la escuela uruguaya en el último cuarto del siglo XIX". En: L. Masello (dir.) *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad*. Montevideo, Mastergraf. 77- 96.
- Oroño, M y L. Pugliese (2008) "Planificación lingüística en el Uruguay: el programa de alfabetización 'En el país de Varela: yo sí puedo' ". En: *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. Montevideo, ALFAL. Publicado en CD, ISBN 956-310-179-0.
- Pellegrino, A. (2003) *Caracterización demográfica del Uruguay*. Montevideo, Udelar (FCS).
- Rama, A. (1998) *La ciudad letrada*. Montevideo, Arca.

- Real de Azúa, C. (1991) Los orígenes de la nacionalidad uruguaya. Montevideo, Arca.
- Renan, E. (1987) “¿Qué es una nación?”. En: E. Renan, Cartas a Strauss. Madrid, Alianza Editorial. 55-86. 1.<sup>a</sup> ed. 1882.
- Rey, A. (2001) “Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas”. En: M. Bagno (org.) Norma lingüística. San Pablo, Loyola. 115-143.
- Reyes Abadie, W. (1977). Latorre. La forja del Estado. Montevideo, Banda Oriental.
- Rocca, P. (2001) Enseñanza y teoría de la literatura en José Enrique Rodó. Montevideo, Banda Oriental.
- Rodó, J. E. (1910) Ariel. Montevideo, José María Serrano editor. 1º ed. 1900.
- Romaine, S. (1996) El lenguaje en la sociedad. Barcelona, Ariel.
- Ruiz, E. (1997) Escuela y dictadura (1933-1938). Montevideo, Udelar (FHCE).
- Ruiz, E. (2008a) “Del viraje conservador al realineamiento internacional. 1933-1945”. En: A. Frega, A. M. Rodríguez, E. Ruiz, R. Porrini, A. Islas, D. Bonfanti, M. Broquetas e I. Cuadro, Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005). Montevideo, Banda Oriental. 85-162.
- Ruiz, E. (2008b) “El ‘Uruguay próspero’ y su crisis. 1946-1964”. En: A. Frega, A. M. Rodríguez, E. Ruiz, R. Porrini, A. Islas, D. Bonfanti, M. Broquetas e I. Cuadro, Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005). Montevideo, Banda Oriental. 123- 162.
- Saville-Troike, M. (2005) La etnografía de la comunicación. Una introducción. Buenos Aires, Prometeo.
- Shapiro, M. J. (1989) “A political approach to language purism”. En: B. H. Jernudd y M. J. Shapiro (eds.) The politics of language purism. Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter. 21- 29.
- Tosi, C. (2011) “El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos”. Lenguaje: 39, 2. 469- 500.
- Van Dijk, T. (2003) Ideología y discurso. Barcelona, Ariel.
- Van Dijk, T. (2005) “Política, ideología y discurso”. Quórum Académico: 2, 2. 15-47.

- Vidart, D. y R. Pi (1969) El legado de los inmigrantes. Montevideo, Nuestra Tierra.
- Weber, M. (1979) El político y el científico. Madrid, Alianza.
- Weinreich, U. (1974) Languages in contact. Findings and problems. La Haya-París, Mouton.
- Williman, J. C. (h) (1979) Santos. La consolidación del Estado. Montevideo, Banda Oriental.
- Woolard, K. A. (2007) “La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato”. En: J. Del Valle (ed.) La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español. Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana.129- 142.
- Zimmermann, K. (2008) “Políticas lingüísticas e identidad: una visión constructivista”. En: U. Mühlshlegel y K. Süselbeck (eds.) Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina. Iberoamericana, Madrid. 21- 40.
- Žižek, S. (comp.) (2003) “El espectro de la ideología”. En: S. Žižek (comp.) Ideología. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 7- 42.
- Zum Felde, A. (1967) Proceso intelectual del Uruguay. Tomos I y II. Montevideo, Ediciones del Nuevo Mundo.

## **2. Libros de lectura**

- Abadie, R. y H. Zarrilli (1943) Libro primero de lectura. Montevideo, Impresores Colombino.
- Abadie, R. yH. Zarrilli (1944) Libro segundo de lectura. Montevideo, Impresores Colombino. 1º ed.
- Abadie, R. yH. Zarrilli (1944) Libro tercero de lectura. Montevideo, Impresores Colombino.
- Abadie, R. yH. Zarrilli (1946) Libro cuarto de lectura. Montevideo, Impresores Colombino.
- Figueira, J. (1892) ¿Quieres leer? Libro primero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, J. (1899) ¡Adelante! Libro segundo. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, J. (1900) Un buen amigo. Libro tercero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, J. (1900) Trabajo. Libro cuarto. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literaria. Montevideo, Barreiro y Ramos.

Figueira, J. (1902) Vida. Libro quinto. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literaria. Montevideo, Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.

Vásquez Acevedo, A. (1884) Serie graduada de libros de lectura. Libro primero. Montevideo, Imprenta artística.

Vásquez Acevedo, A. (1889) Serie graduada de libros de lectura. Libro segundo. Montevideo, Imprenta artística. 4° ed.

Vásquez Acevedo, A. (1889) Serie graduada de libros de lectura. Libro tercero. Montevideo, Imprenta artística. 3° ed.

Vásquez Acevedo (1894) Serie graduada de Libros de Lectura. Libro cuarto de lectura. Montevideo, Dornaleche y Reyes.

### **3. Programas escolares y obras pedagógicas**

Consejo de Educación Primaria (1974) Informe Palomeque. 1855. Montevideo, Consejo de Educación Primaria, Departamento de ayudas audiovisuales.

Consejo de Instrucción Primaria (1957) Programas escolares. 1897-1957. Montevideo, Imprenta El Siglo Ilustrado.

Varela, J.P. (1910) La educación del pueblo. Montevideo, El Siglo Ilustrado. 1° ed. 1874.

Varela, J.P. (1964) La legislación escolar. Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. 1° ed. 1876.

Williman, J.C. (1937) La educación del pueblo. Montevideo, Imprenta Nacional.



#### **4. Legislación y memorias escolares**

- Araújo, O. (1898) Legislación escolar cronológica. Tomos II- IV (años 1877-1897). Montevideo, Dornaleche y Reyes.
- Argone, C. (1987) La Ley de Educación Común. Análisis y Juicio Crítico. Montevideo, ANEP- CEP.
- Dirección General de Instrucción Pública (1904) Legislación escolar vigente. 1898-1903. Montevideo, Talleres Barreiro y Ramos.
- Dirección General de Instrucción Pública (1906) Legislación escolar vigente. 1904-1905. Montevideo, Talleres Tipográficos de La Prensa.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1921) Legislación escolar. 1906-1918. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1926) Memoria. Año 1925. Tomo XXXVII. Montevideo, Imprenta Nacional
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1927) Memoria. Año 1926. Tomo XXXVIII. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1928) Legislación escolar. 1918-1921. Tomo VIII. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1929) Memoria. Año 1928. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1933) Memoria. Años 1930-1932. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1935) Memoria. Años 1933-1934. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1941) Legislación escolar. 1922-1927. Tomo IX. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1942) Legislación escolar. 1928-1932. Tomo X. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1942) Legislación escolar. 1933-1936. Tomo XI. Montevideo, Imprenta Nacional.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1942) Legislación escolar. 1937-1940. Tomo XII. Montevideo, Imprenta Nacional.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1944) Legislación escolar. 1941-1943. Tomo XIII. Montevideo, Imprenta Nacional.

## **5. Publicaciones periódicas pedagógicas**

Álvarez y Pérez, J. (dir.). El Maestro. Periódico semanal. Montevideo, Tomo I, 1875-1879.

Dirección de Instrucción Primaria (1889) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo I, N° 1-6. 19 tomos (1889 y 1898).

Dirección de Instrucción Primaria (1890) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo II, N° 7-12.

Dirección de Instrucción Primaria (1890) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo III, N° 13-18.

Dirección de Instrucción Primaria (1891) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo IV, N° 19-24.

Dirección de Instrucción Primaria (1891) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo V, N° 25-30.

Dirección de Instrucción Primaria (1892) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo VI, N° 31-36.

Dirección de Instrucción Primaria (1892) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo VII, N° 37-42.

Dirección de Instrucción Primaria (1893) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo VIII, N° 43-48.

Dirección de Instrucción Primaria (1893) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo IX, N° 49-54.

Dirección de Instrucción Primaria (1894) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo X, N° 55-60.

Dirección de Instrucción Primaria (1894) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo XI, N° 61-66.

Dirección de Instrucción Primaria (1895) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo XII, N° 67-72.

Dirección de Instrucción Primaria (1895) Boletín de Enseñanza Primaria. Publicación mensual. Tomo XIII, N° 73-78.

Dirección de Instrucción Primaria (1896) Boletín de Enseñanza Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XIV, N° 79-84.

Dirección de Instrucción Primaria (1896) Boletín de Enseñanza Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XV, N° 85-90.

Dirección de Instrucción Primaria (1897) Boletín de Enseñanza Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XVI, N° 91-96.

Dirección de Instrucción Primaria (1897) Boletín de Enseñanza Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XVII, N° 97-102.

Dirección de Instrucción Primaria (1898) Boletín de Enseñanza Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XVIII, N° 103-108.

Dirección General de Instrucción Pública (1903) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo I.

Dirección General de Instrucción Pública (1904) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo II.

Dirección General de Instrucción Pública (1906) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo III, N° 12-20.

Dirección General de Instrucción Pública (1907) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo IV.

Dirección General de Instrucción Pública (1907) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo V.

Dirección General de Instrucción Pública (1909) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo VI.

Dirección General de Instrucción Pública (1909) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo VII.

Dirección General de Instrucción Pública (1910) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo VIII.

Dirección General de Instrucción Pública (1911) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo IX.

Dirección General de Instrucción Pública (1912) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo X.

Dirección General de Instrucción Pública (1913) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XI.

Dirección General de Instrucción Pública (1914) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XII.

Dirección General de Instrucción Pública (1915) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XIII.

Dirección General de Instrucción Pública (1916) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XIV.

Dirección General de Instrucción Pública (1918) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XV.

Dirección General de Instrucción Pública (1919) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XVI.

Dirección General de Instrucción Pública (1920) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XVII.

Dirección General de Instrucción Pública (1921) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XVIII.

Dirección General de Instrucción Pública (1922) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XIX.

Dirección General de Instrucción Pública (1923) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XX.

Dirección General de Instrucción Pública (1923) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XX.

Dirección General de Instrucción Pública (1927) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXI.

Dirección General de Instrucción Pública (1927) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXII.

Dirección General de Instrucción Pública (1928) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXIII.

Dirección General de Instrucción Pública (1928) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXIV.

Dirección General de Instrucción Pública (1929) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXV.

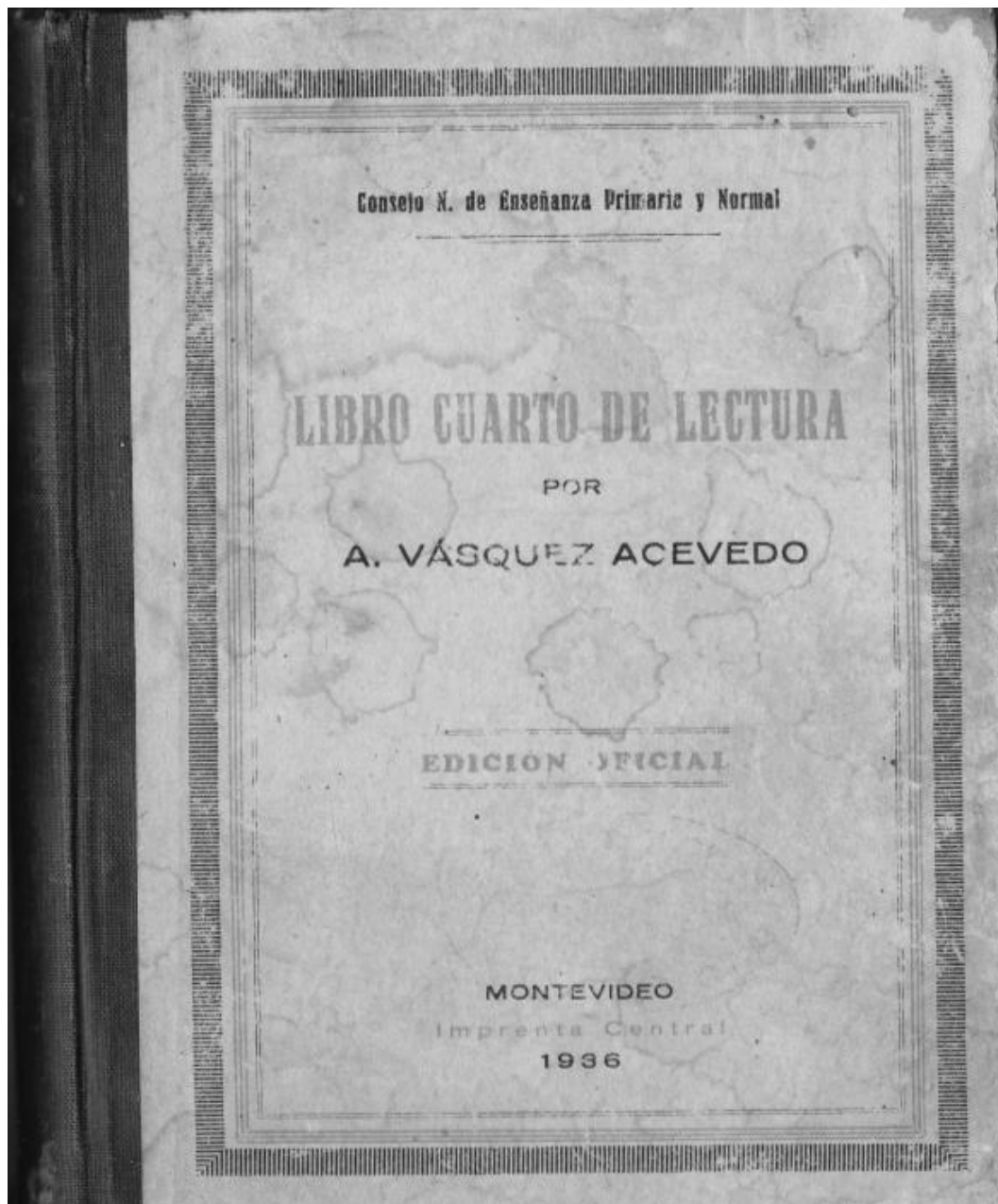
Dirección General de Instrucción Pública (1929) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXVI.

- Dirección General de Instrucción Pública (1930) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXVII.
- Dirección General de Instrucción Pública (1930) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXVIII.
- Dirección General de Instrucción Pública (1931) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXIX.
- Dirección General de Instrucción Pública (1931) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXX.
- Dirección General de Instrucción Pública (1932) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXXI.
- Dirección General de Instrucción Pública (1932) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXXII.
- Dirección General de Instrucción Pública (1933) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXXIII.
- Dirección General de Instrucción Pública (1933) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXXIV.
- Dirección General de Instrucción Pública (1934) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXXV.
- Dirección General de Instrucción Pública (1934) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Tomo XXXVI.
- Dirección General de Instrucción Pública (1938) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo I.
- Dirección General de Instrucción Pública (1939) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo II.
- Dirección General de Instrucción Pública (1940) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo III.
- Dirección General de Instrucción Pública (1941) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo IV.
- Dirección General de Instrucción Pública (1942) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo V.
- Dirección General de Instrucción Pública (1943) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo VI.

- Dirección General de Instrucción Pública (1945) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo VI.
- Dirección General de Instrucción Pública (1946) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo IX.
- Dirección General de Instrucción Pública (1948) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo XI.
- Dirección General de Instrucción Pública (1949) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo XII.
- Dirección General de Instrucción Pública (1950) Anales de Instrucción Primaria.  
Publicación mensual. Época II. Tomo XIII.
- Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1869) La Educación Popular.  
Revista quincenal. Montevideo, Imprenta del Telégrafo Marítimo. N° 1-5.

**ANEXO**

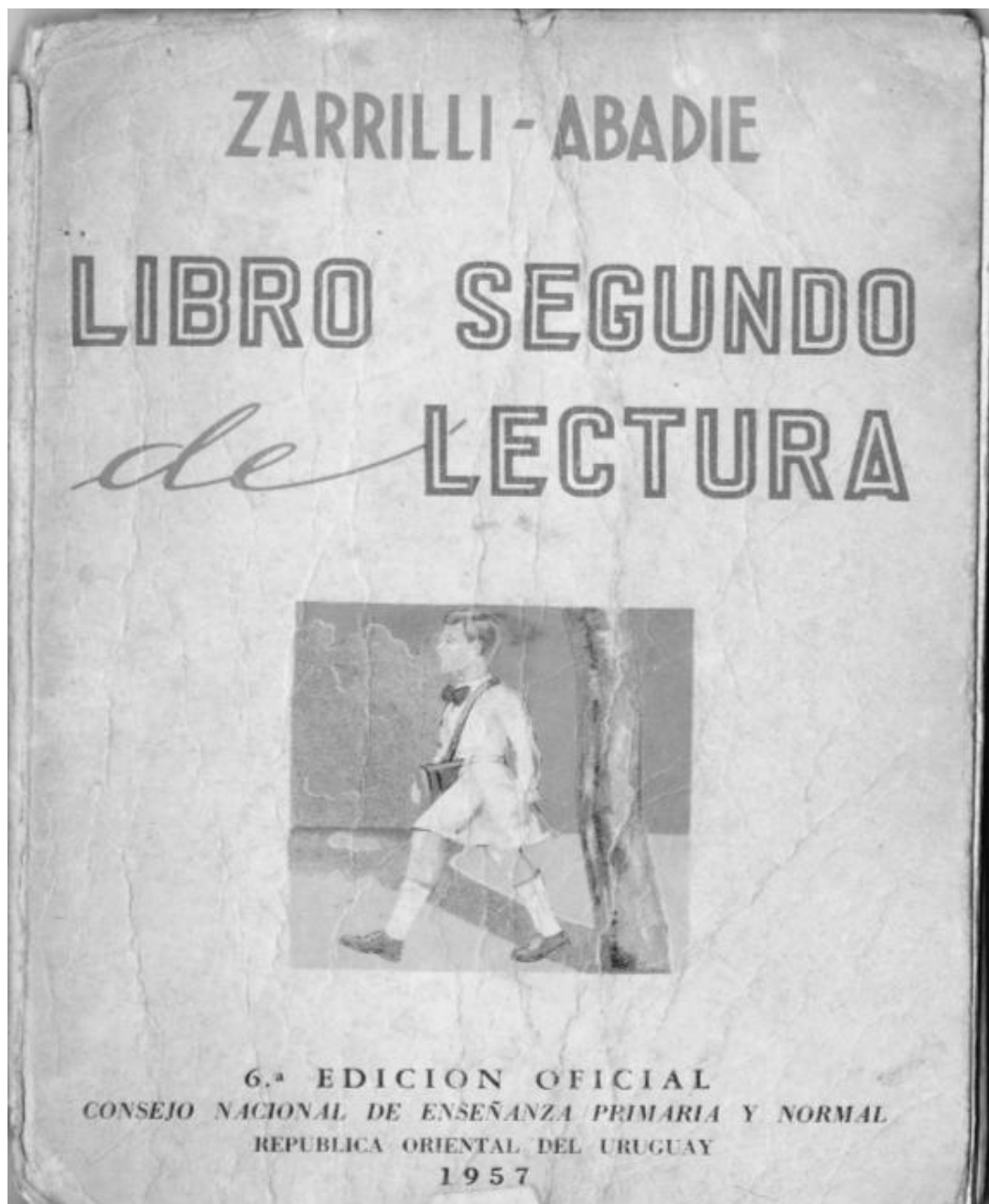
**PORTADA DE ALGUNOS DE LOS LIBROS DE LECTURA ANALIZADOS**



Portada del *Libro cuarto de lectura* de Vázquez Acevedo







Portada del *Libro segundo de lectura* de Abadie-Zarrilli