

# *La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX<sup>1</sup>*

Uruguayan public school and the national language in two historical periods: the end of the nineteenth century and mid-twentieth century

Mariela Oroño

Universidad de la República – Montevideo, Uruguay

**Resumen:** En este trabajo comparo el modelo lingüístico propuesto a fines del siglo XIX, en los albores de la construcción del Estado uruguayo, con el establecido a mediados del siglo XX, ya consolidada la identidad nacional. Para ello, estudio las representaciones lingüísticas en los libros de lectura oficiales usados en las escuelas públicas uruguayas en ambos períodos. El estudio muestra, entre otros aspectos, cómo se manifestó la prescripción idiomática y cuáles fueron los fenómenos lingüísticos privilegiados en cada caso para construir el español como lengua nacional.

**Palabras claves:** Representaciones. Identidad nacional. Escuela. Libros de lectura. Español. Uruguay.

**Abstract:** In this paper, I compare the linguistic model proposed at the end of the 19th century, at the very beginning of the construction process of the Uruguayan State, with the one established in the middle of the 20th century, when the national identity was finally consolidated. To that end, I study the linguistic representations in the official reading books used in the Uruguayan public schools in both periods. The study shows, among other aspects, how the idiomatic prescription happened and which linguistic phenomena were privileged in each case to build up Spanish as the national language.

**Keywords:** Representations. National identity. School. Reading books. Spanish. Uruguay.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es un avance de mi tesis sobre *Ideología y lenguaje en la educación uruguaya: las representaciones sociolingüísticas en libros de texto para la enseñanza de la lengua de Educación Primaria desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX* (Maestría en Ciencias Humanas, Opción "Lenguaje, Cultura y Sociedad", FHCE-UDELAR), dirigida por la Dra. Graciela Barrios.

## 1 Introducción

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, generan y sustentan representaciones que se transmiten mediante distintos tipos de discursos (BARRIOS, 2007). La planificación lingüística está estrechamente vinculada con la planificación de identidad (POOL, 1979). El lenguaje es un objetivo y un instrumento privilegiado en la construcción de identidades, proceso que se vincula con la elaboración de representaciones sociales (BOURDIEU, 2001), que a su vez “se estructuran y expresan mediante categorías de lenguaje”: las respuestas o discursos dan acceso a las representaciones (JODELET, 1993, p. 490).

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un fin práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social (JODELET, 1993); tienen por tanto una función estructuradora y de regulación social. Según Jodelet (p. 473), “este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”. Las representaciones sociales organizan la compleja realidad, categorizándola para facilitar su aprehensión. Tienen una eficacia propiamente simbólica de construcción de la realidad (BOURDIEU, 2001).

Las representaciones lingüísticas 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” (ARNOUX; BEIN, 1999, p. 9).

Para caracterizar una representación hay que tener en cuenta las condiciones y los contextos en que se origina, los discursos mediante los que circula y las funciones que cumple dentro de la interacción con el mundo y con los demás (JODELET, 1993). El estudio de las representaciones permite visualizar y objetivar los argumentos y esquemas cognitivos que, según las circunstancias, legitiman las decisiones y acciones adoptadas, ya que son esquemas que orientan las conductas y comunicaciones, y justifican el establecimiento de ciertos tipos de interacciones y relaciones intergrupales (Ibid.).

Un tipo particular de representaciones son aquellas que se vinculan con la construcción de la nacionalidad (BARRIOS, 2007). En el caso de Uruguay, ésta tuvo características particulares, porque el nacimiento del Estado en 1828 fue el resultado de intereses políticos ajenos, más que de los propios uruguayos (NAHUM, 1994; CAETANO; RILLA, 1994). A diferencia, por ejemplo, de los nacionalismos europeos (HOBSBAWN, 1992), la creación del Estado uruguayo no fue consecuencia de los reclamos de una nación, sino que primero se creó el Estado y luego se fue avanzando hacia una nación que lo sustentase. Precisamente éste es el centro de las preocupaciones de la élite uruguaya del siglo XIX: la viabilidad del Uruguay como Estado independiente y la construcción de una identidad nacional que permitiera cohesionar realidades demográficas y lingüísticas muy diferentes: el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con un claro predominio hispano más el agregado de grupos migratorios.

Las características del joven Estado obligaron a priorizar estrategias de unificación política, social y cultural. Como un modo para alcanzar 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. Si bien la lengua no es un requisito imprescindible para la definición de una nación, las naciones modernas le dedican un lugar destacado como criterio definitorio (HOBSBAWM, 1992; FISHMAN, 1971). En este sentido y por su doble vínculo con la lengua y con la educación, los instrumentos lingüísticos normativos como gramáticas, diccionarios, ortografías y, en forma muy particular, los textos escolares, cumplen un rol importante<sup>2</sup>.

En Uruguay, la existencia de un discurso nacionalista se identifica claramente desde el proceso de modernización de finales del siglo XIX. La unificación lingüística – y cultural – se instrumentó a través del Decreto-Ley de Educación Común n. 1350 de 1877<sup>3</sup>, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y colocó al español como la única

---

2 En relación con este aspecto ver, por ejemplo, Narvaja de Arnoux (2001; 2008), Di Tullio (2003), Blanco (1999) y Magadán (1999).

3 En el año 1876 el Coronel Latorre – ya proclamado dictador – designó al pedagogo José Pedro Varela como presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo (con jurisdicción nacional). Ese mismo año Varela elevó a Latorre un proyecto de ley de educación en el que proponía reformar el sistema educativo para dotarlo de una estructura descentralizada, obligatoriedad, laicidad y consolidar la gratuidad. En 1877 el gobierno aprobó el proyecto con modificaciones, sobre todo en lo referente a la laicidad, y Varela fue designado Inspector Nacional de Instrucción Pública.

lengua de instrucción pública, con lo cual el aparato estatal alcanzó una cobertura nacional, aunque con resultados distintos según la región (ELIZAINCÍN, 1992; BEHARES, 1984; BARRIOS, 1996). El español, como lengua nacional, cumplía así también con las dos funciones básicas de las lenguas estándares: unificadora y separatista (GARVIN; MATHIOT, 1974). La posesión de una lengua común refuerza los sentimientos de adscripción grupal, mientras que el uso de una lengua diferente define al grupo por oposición.

La construcción del *estado monoglósico* (DEL VALLE; GABRIEL-STHEEMAN, 2004) se realizó a través de un proyecto educativo que monopolizó la cultura y la lengua legítimas (BOURDIEU, 2001), suprimiendo el sistema de valores, esquemas de comportamiento y centros de interés propios de cada grupo de pertenencia original. Para Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004, p. 31), “la cultura monoglósica es consistente con la conceptualización de las comunidades humanas como naturalmente homogéneas. La convergencia de la cultura monoglósica con el dogma del homogeneísmo produce los fundamentos del nacionalismo cultural”.

A partir de entonces, además de las acciones político-lingüísticas sobre lenguas distintas al español presentes en el territorio nacional (BARRIOS et al., 1993; BARRIOS, 2009; en prensa), el Estado se encargó de modelar y fijar la variedad del español adscripta a su territorio. En este proceso se fueron aceptando cada vez más algunas particularidades lingüísticas locales.

En este trabajo, propongo comparar el modelo lingüístico propuesto en los años noventa del siglo XIX, en los albores de la construcción del Estado-Nación, con el establecido en los años cuarenta del siglo XX, ya consolidada la identidad nacional; es decir, ya culminado el proceso de construcción de una primera nacionalidad en torno a elementos que recién en los últimos años de la época actual han empezado a modificarse (ISLAS; FREGA, 2008). Para ello, estudio las representaciones lingüísticas en el ámbito educativo en ambos períodos, con particular atención a los libros de lectura oficiales utilizados en cada época para la enseñanza de la lengua en las escuelas públicas.

Como guía para comparar el modelo de lengua propuesto en los textos escolares en los distintos períodos, podemos preguntarnos, ¿cómo se denomina la variedad de lengua a enseñar?, ¿qué fenómenos son objeto de prescripción idiomática?, ¿se privilegia un modelo local o peninsular?

Desde el punto de vista político los dos momentos históricos seleccionados se enmarcan en situaciones de ruptura democrática: la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1979) y las dictaduras del Dr. Gabriel Terra y del Arq. General Alfredo Baldomir (1933-1943), respectivamente. Desde el punto de vista educativo, el primer momento coincide con el proceso de estructuración del sistema educativo nacional y el segundo con su consolidación.

## 2 El último cuarto del siglo XIX: la serie graduada de libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira<sup>4</sup>

La determinación de un libro como de “uso oficial” en las escuelas implica un fuerte control sobre los contenidos educativos por parte de las autoridades escolares. Por esta razón, los libros de texto escolares pueden considerarse como parte de los discursos institucionales: las representaciones que transmiten apuntan a consolidar las prácticas sociales y lingüísticas de sus lectores (los niños, pero también sus padres), y también las legitiman (conjuntamente con el Estado que las difunde).

Los libros de lectura de Vásquez Acevedo y de Figueira fueron declarados oficiales y de uso exclusivo en las escuelas estatales de todo el país por la Dirección de Instrucción Pública en 1892 y 1901, respectivamente (ARAÚJO, 1898; DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1904). Si bien había otros libros para la enseñanza de la lengua, estos son los únicos textos declarados oficiales en este período.

Por otra parte, la utilización de estos libros en las aulas coincide plenamente con el auge de la reforma educativa dirigida por José Pedro Varela, con la que ambos autores estaban estrechamente vinculados: Vásquez Acevedo era cuñado de José Pedro Varela y había participado en la fundación y desarrollo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular<sup>5</sup> (BRALICH, 1987); Figueira escribió sus libros siendo Inspector Técnico de las Escuelas del Uruguay (ARAÚJO, 1911).

La serie de libros 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*<sup>6</sup>. Los primeros tres tienen una

4 Una versión parcial de este apartado aparece en Oroño (en prensa).

5 La Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1869) fue creada en 1869 y participaban de ella muchos intelectuales relevantes del período, Vásquez Acevedo también tuvo un rol protagónico en la educación universitaria: fue rector de la Universidad desde 1880 a 1899 (salvo dos cortas interrupciones: entre 1882-1884 y 1893-1895) (BRALICH, 1987).

6 Ver figura del libro al final del texto (Anexo A).

estructura similar y aproximadamente cien páginas cada uno. Cada lección contiene un texto, a veces una ilustración y luego “ejercicios de analogía”, “para el pizarrón” y/o “de significación”, además de indicaciones al maestro. Los textos no están firmados y fueron elaborados para cumplir los propósitos pedagógicos de cada lección. El libro para cuarto año cambia radicalmente su composición: duplica en volumen a los textos anteriores, está compuesto únicamente por textos literarios y no presenta ejercicios ni indicaciones para el docente. Ninguno de los libros contiene un prólogo, presentación o introducción.

Mariela Oroño

222

La serie de libros de Figueira está compuesta por cinco textos. El primer libro de la serie, *¿Quieres leer?*, corresponde al “curso preparatorio” de lectura; *¡Adelante!* y *Un buen amigo*<sup>7</sup> al “curso elemental”; y *Trabajo y Vida* al “curso intermedio”. Según se indica en la anteportada, no son sólo libros de lectura, sino “tres libros en uno: lectura, lenguaje, civilidad”. La anteportada de cada libro 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”. Las lecciones de los libros se componen de un texto (del que se indica su autor), 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.

### 2.1 El modelo de ejemplaridad lingüística

La independencia del Uruguay significó – como en el resto de los países hispanohablantes – decidir qué modelo de lengua se tomaría como referencia, si el peninsular o uno local. Esta decisión tuvo consecuencias en la denominación misma de la lengua.

En los libros de lectura de Figueira<sup>8</sup> aparecen tres formas diferentes para referirse a la variedad lingüística privilegiada por la escuela: “*idioma nacional*” (2 ocurrencias), “*lengua española*” (5 ocurrencias) y “*castellano*” (24 ocurrencias), por lejos el término preferido. Si consideramos por un lado los términos que remiten a España

<sup>7</sup> Ver figura del libro al final del texto (Anexo B).

<sup>8</sup> En los libros de lectura de Vásquez Acevedo no hay términos que refieran a la variedad lingüística a enseñar.

(castellano, español) y por otro los que promueven una variedad local (*idioma nacional*), la preferencia por la primera alternativa es clara. Esta opción denominativa del modelo de ejemplaridad es congruente con las frecuentes observaciones realizadas por Figueira sobre el tema. Hay múltiples referencias a la existencia de una forma de hablar propia del Río de la Plata, pero siempre se realizan en términos correctivos. Por ejemplo:

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. (*Libro tercero*, p. 63).

En el *Río de la Plata* se suele llamar lapicera, a lo que propiamente debe llamarse portaplumas (*Libro tercero*, p. 134).

Sin embargo, no todo lo regional se descarta. El autor diferencia los *rioplatismos* (que no deben usarse) de las *voces rioplatenses* (que sí pueden usarse). Se acepta lo local siempre que no perjudique la unidad del español. En este sentido, no parece haber una posición rupturista en relación con España:

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 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 (*Libro tercero*, p. 288)<sup>9</sup>.

### 2.1.1 La norma lingüística seleccionada

Congruentemente con el razonamiento anterior, los rasgos locales que se oponen claramente al estándar peninsular no se aceptan aunque se reconozca su existencia. El seseo (neutralización de la oposición s/θ) es el fenómeno lingüístico que opone más claramente las variedades peninsulares del español (salvo el español meridional y canario) a las

9 Salvo aclaración específica, en los textos citados, las cursivas son del original.

americanas, por lo que tiene una importancia simbólica especial. Según Elizaincín (2003), el seseo está documentado en la zona actualmente ocupada por Uruguay desde el siglo XVIII. El yeísmo (neutralización de la oposición  $y/\lambda$ ), por su parte, recién empieza a aparecer en nuestro país en forma frecuente en el siglo XIX (Ibid.). En cuanto al voseo pronominal y verbal, si bien predomina en Uruguay, el pronombre *vos* no ha desplazado totalmente al pronombre *tú* (Ibid.).

Aunque Figueira reconoce que el seseo es un rasgo propio del español americano, estima igualmente necesario enseñar la oposición fonológica  $s/\theta$ :

Mariela Oroño

224

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. (*Libro tercero*, p. 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 *cozer* y *coser*; *cién* y *sien* etc (*Libro tercero*, p. 56).

También el yeísmo es un rasgo considerado incorrecto. La manera de referirse al fenómeno indica que se trata de un rasgo bastante estigmatizado, pero muy extendido y sobre el que hay plena conciencia, si consideramos que suele reiterarse en las indicaciones didácticas que apuntan a eliminarlo.

Cúidese que *los niños no confundan el sonido consonante de la y con el de la vocal i o con la ll*, como sucede a menudo, particularmente en la población rural, en donde se oye decir *cabayo* por *caballo*, y *llema* por *yema* (*Libro segundo*, p. 20, cursivas de la autora).

Adviértase [...] que *las personas que pronuncian mal, suelen confundir el sonido propio de la y con el de la ll y aun con el de la i*, diciendo *llema* o *iema* y *raia*, en vez de *yema* y *raya*, y viceversa, *cabayo* en vez de *caballo*. (*Libro tercero*, p. 40).

El voseo tampoco forma parte del modelo de ejemplaridad propuesto por la Escuela. Este fenómeno es considerado explícitamente un *vulgarismo* o *barbarismo*, términos que evidencian – asimismo – la actitud purista que prima sobre el mismo:

Esta lección tiene especialmente por objeto *corregir algunos vicios vulgares (barbarismos) que se cometen en el empleo de los verbos*. [...] 1º) 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. [...] 2º) En el modo imperativo: es vulgar el vicio de decir: tomá, traé, por toma, trae. (*Libro segundo*, p. 179).

Repárese que en los Estados Rioplatenses *se usa abusivamente* la 3ª persona del plural de los verbos, en vez de la 2ª persona del plural. (*Libro cuarto*, p. 126).

Todos los libros de Figueira y de Vásquez Acevedo utilizan – tanto en los textos que los componen como en las indicaciones didácticas, ejemplos y ejercicios – formas tuteantes en singular y en plural, del tipo “tú tienes”, “vosotros tenéis”.

En definitiva, se reconoce las particularidades locales del español pero solamente en términos correctivos, lo que implica una valoración negativa de las mismas. La corrección opera a favor de la norma peninsular.

### 2.1.2 La corrección idiomática

En los libros de Figueira, la corrección en el lenguaje está vinculada a la educación y los buenos modales, por un lado, y a la sensatez y prudencia, por otro:

Toda persona bien educada debe saber hablar y escribir correctamente (*Libro tercero*, p. 106).

Hablar mucho y mal es el distintivo del necio y vanidoso; hablar poco y bien, el de toda persona prudente y sensata (*Libro tercero*, p. 175).

La corrección en general es fuente de felicidad, según se indica en una serie de “Ideas-guías” “Para ser feliz: Sé correcto y aseado en tu persona, en tus vestidos, en tu lenguaje y en tus modales” (*Libro tercero*, p. 278). Es fundamental, por lo tanto, que los niños aprendan en la escuela a hablar “con corrección”.

En los textos analizados hay tanto referencias a lenguas distintas al español como a variedades del español. A continuación desarrollaré ambos aspectos.

### 2.1.2.1 La referencia a lenguas distintas al español

En los libros de Vásquez Acevedo y de Figueira se mencionan varias lenguas europeas (portugués, italiano, inglés y alemán) e indígenas (guaraní y “lenguas indígenas” en general). De todas formas, las referencias a lenguas distintas al español son muy escasas: 2 menciones al portugués, 1 al italiano, 2 al inglés, 1 al alemán y 4 a lenguas indígenas.

Mariela Oroño

226

Las menciones al inglés y al alemán no implican valoraciones negativas; en un caso se refieren 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*, p. 80).

Adviértase lo siguiente:

1º Que aun cuando *la w* no corresponde al abecedario castellano, es preciso conocerla, puesto que la usamos en varias palabras, sobre todo en nombres propios célebres, tomados de idiomas extranjeros; 2º 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*, p. 96).

Las menciones al portugués y al italiano son abiertamente negativas, ya que se acusa a estas lenguas de la introducción del yeísmo, considerado un vicio a erradicar:

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*, p. 60).

En este ejemplo se marca además la presencia de otros grupos establecidos en el país, justamente aquellos hablantes de las dos lenguas minoritarias con mayor presencia, el italiano y el portugués. En otro pasaje el portugués aparece mencionado por razones etimológicas.

Tijolo es voz rioplatense, que *proviene del portugués* tijolo y significa dulce de guayaba, formando pedazos. (FIGUEIRA, *Libro segundo*, p. 150).

La referencia a las lenguas indígenas se vincula con la explicación etimológica, de vocabulario de este origen incorporado al español, o bien con la indicación de su equivalente 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 *bol*as o *boleadoras*, arma de caza y guerrera, cuyo nombre indígena es *laque*. (FIGUEIRA, *Libro cuarto*, p. 223).

### 2.1.2.2 La referencia a variedades del español

Las referencias a variedades del español apuntan a diferenciar las formas castellanas aceptables de aquellas que no lo son, como también se ha observado en la construcción del modelo de lengua presentado (apartado 2.1). Para eliminar las formas “incorrectas” se las estigmatiza y se promueve en su lugar una sola forma, la más prestigiosa. Las “incorrecciones” se vinculan con términos negativos: *vicios*, *vicios del lenguaje*, *vicios de pronunciación*, *vicios comunes*. También se usan expresiones como *es impropio decir* o *errores groseros*, o se menciona directamente a los hablantes de esas variedades estigmatizadas como *las personas que no saben hablar* o *las personas que no pronuncian bien*. Los mecanismos de corrección y estigmatización aparecen entonces explicitados.

Aquí se refleja claramente la ideología propia de la lengua estándar que considera que en el uso del lenguaje hay formas “correctas” e “in-

correctas”, que sólo las primeras son válidas, y que todo lo que se aparta de la normativa debe ser sancionado (MILROY, MILROY, 1985). El efecto ulterior es el desarrollo de un sistema de valores lingüísticos que refleja y refuerza la clase social y las distinciones de poder. Como 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 (Ibid.).

En los textos aparecen referencias a variedades diatópicas (español rioplatense), diastráticas (variedades propias de hablantes con nivel de instrucción bajo) y diafásicas (de estilo). Se opone el modo de hablar “verdaderamente castellano” a la forma de hablar rioplatense, en la que abundan “*rioplatismos*” y “*vicios*” en la conjugación verbal, como ya vimos en el caso de las referencias al español rioplatense y peninsular (apartado 2.1). Si tenemos en cuenta los tipos de fenómenos prescriptos, predominan las menciones sobre incorrección vinculadas con la variación diastrática. Si consideramos la cantidad de ejemplos brindados para cada fenómeno, se destacan las incorrecciones referidas a la variación diatópica (y, más concretamente, a la variedad rioplatense).

Los fenómenos referidos a diferencias diastráticas y diafásicas son siete (“pronunciación de la *h* transformada en *g* o *j*”, “inadecuaciones de acentuación”, “elisión de *d* en participios”, “elisión de *d* final de palabra”, “alteración de la pronunciación”, “uso de malas palabras” [sic] y “uso determinadas formas de diminutivos”). En total hay 13 ejemplos vinculados con ambos tipos de fenómenos. Por el contrario, aunque los casos mencionados de variación diatópica son sólo 3 (“*rioplatismos*”, neologismos y fenómenos vinculados con la conjugación verbal), se reiteran en 20 ejemplos. Las observaciones prescriptivas recaen sobre todo en el nivel fónico y léxico: hay 5 tipos de fenómenos prescriptos a nivel fónico, 4 a nivel léxico y 2 a nivel morfológico. No hay referencias de este tipo a nivel morfosintáctico ni sintáctico. En cuanto a cantidad de ejemplos citados para ilustrar cada uno de los rasgos prescriptos, predominan los ejemplos que ilustran fenómenos léxicos.

Efectivamente, Figueira identifica a nivel léxico un especial peligro de fisura del español. En sus libros de lectura - como ya se ha observado - indica que los “*rioplatismos no sólo son inútiles sino que, como todo americanismo o provincialismo, perjudican la claridad y unidad del idioma*”

(*Libro tercero*, p. 288). La prescripción de fenómenos léxicos es la más frecuente pero además la única que presenta una explicación, vinculada con la definición de “rioplatismos”. En el caso de los neologismos, se los vincula específicamente con el habla de los gauchos. Otros fenómenos léxicos prescriptos son el uso de “malas palabras” y la asignación de significados incorrectos:

**Cuadro 1 – Ejemplos de cada uno de los fenómenos léxicos prescriptos**

“rioplatismos” <sup>1</sup>	<p>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 (<i>Libro segundo</i>, p. 18).</p> <p>Adviértase que el caballo pequeño o de poca alzada, se denomina en castellano caballejo, caballuejo o jaca. Petiso es rioplatismo (<i>Libro tercero</i>, 20).</p> <p>Téngase presente que la voz cuchilla, que se emplea en nuestro país en vez de loma, es un rioplatismo (<i>Libro tercero</i>, p. 239).</p> <p>Bañado. m. Riopl. [...] En castellano se expresa la misma idea con el vocablo pantano (<i>Libro tercero</i>, p. 304).</p>
Malas palabras	<p>Nunca jures o digas: caramba, diablo, demonio, etc. [...] (<i>Libro tercero</i>, p. 225)</p>
Neologismos	<p>Vadear, a. [...] los gauchos han corrompido este vocablo, diciendo bandear, o bien han inventado este neologismo para significar: pasar a la otra banda (<i>Libro tercero</i>, p. 317)</p>
Asignación de significados incorrectos	<p>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 (<i>Libro cuarto</i>, p. 170).</p>

Los fenómenos fónicos prescriptos (que en algunos casos comprometen también la morfología) son “pronunciación de la *h* transformada en *g* o *j*”, inadecuaciones de acentuación, “elisión de *d* en participios”, “elisión de *d* final de palabra” y otras alteraciones de la pronunciación.

**Cuadro 2 - Ejemplos de cada uno de los fenómenos fónicos prescriptos**

<p>“Pronunciación de la <i>h</i> transformada en <i>g</i> o <i>j</i>”<sup>2</sup></p>	<p>En algunos casos suele darse a la <i>h</i> el valor de la <i>j</i> (joyo por hoyo), o de <i>g</i> (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 (<i>Libro segundo</i>, p. 100). Las personas que no saben hablar, dicen: güeso, yelo, en vez de decir: hueso, hielo (<i>Libro tercero</i>, p. 21).</p>
<p>Inadecuaciones de acentuación</p>	<p>Aprovéchese la oportunidad para corregir algunos vicios comunes en la acentuación de palabras. Así, en vez de decir maíz, país, kilólitro, kilógrama, telégrama, debe pronunciarse maíz, país, kilolitro, kilogramo, telegrama, etc. (<i>Libro tercero</i>, p. 147).</p>
<p>Elisión de <i>d</i> en participios</p>	<p>Procúrese que los alumnos lean los ejercicios precedentes, pronunciando con claridad las terminaciones en <i>ado</i> [...] (<i>Libro tercero</i>, p. 185).</p>
<p>Elisión de <i>d</i> final de palabra</p>	<p>Procúrese que los alumnos lean los ejercicios precedentes, pronunciando con claridad [...] la <i>d</i> final (<i>Libro tercero</i>, p. 185).</p>
<p>Otras alteraciones de la pronunciación</p>	<p>Algunas personas que pronuncian mal, suelen confundir la <i>l</i> con la <i>r</i>, y dicen: almario por armario; Guillermo por Guillermo, etc. (<i>Libro tercero</i>, p. 70). Las personas que pronuncian mal confunden la <i>s</i> con la <i>x</i> (<i>Libro segundo</i>, p. 90).</p>

A nivel morfológico se destaca la prescripción sobre la conjugación verbal. Sobre todo referida a las formas voseantes. También hay una observación sobre el uso de diminutivos.

**Cuadro 3 – Ejemplos de cada uno de los fenómenos morfológicos prescritos**

<p>Incorrecciones en la conjugación de verbos</p>	<p>Hágase observar lo siguiente: 1º Que no se debe decir: querés, sabés, tenés, decís, sos; sino: quieres, sabes, tienes, dices, eres. 2º 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. 3º 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. 4º Que es un error vulgar decir: portate, dejate, acomodate, sentate, por pórtate, déjate, acomódate, siéntate, etc. 5º Que es un error grosero decir: portensén, dejensén, acomodensén, sientensén, en vez de pórtense, déjense, acomódense, siéntense, etc. (<i>Libro tercero</i>, p. 203).</p> <p>Repárese que en los Estados Rioplatenses se usa abusivamente la 3ª persona del plural de los verbos, en vez de la 2ª persona del plural<sup>3</sup> (<i>Libro cuarto</i>, p. 126).</p> <p>Cúidese que los niños no cometan el vicio vulgar en el Uruguay de decir: contame, buscame, retirete, abríme, por cuéntame, búscame, retírate, ábreme, etc. (<i>Libro segundo</i>, p. 54).</p>
<p>Inadecuaciones en la formación de diminutivos</p>	<p>Aprovéchese la oportunidad para corregir otros vicios en la formación de diminutivos que afean y empobrecen nuestro idioma, como decir: manito, piccito, solcito, alfilercito, pancito, en vez de manita (o manecilla), piececico, solecito, alfilerito, panecillo; decir Juancito, jazmincito, pueblito, en vez de Juanito, jazmincillo, pueblecito, o pueblecico, etc. [...] (<i>Libro tercero</i>, p. 37).</p>

Vemos que el uso del voseo verbal es objeto de especial preocupación.

### 3 Los años 40 del siglo XX: la serie de libros de lectura de Roberto Abadie- Humberto Zarrilli

Estos libros de lectura – tal como leemos en sus respectivas portadas – comienzan a utilizarse en las escuelas con carácter de textos oficiales en 1941, como resultado de haber ganado un concurso organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal a tales efectos. Abadie y Zarrilli eran entonces maestros con reconocida trayectoria en la elaboración de libros de lectura y lenguaje para las escuelas.

Para cada año escolar (de primero a cuarto) hay un libro de lectura para el alumno y otro para el maestro: *Libro primero de lectura*, *Libro segundo de lectura*<sup>10</sup>, *Libro tercero de lectura* y *Libro cuarto de lectura*. El libro para el alumno contiene únicamente textos. El libro para el maestro, además de los textos, contiene 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*. Los libros se corresponden con la formulación de un nuevo programa para las escuelas urbanas: el programa escolar de 1941, en el cual el *Idioma Nacional* es considerado una prioridad.

Mariela Oroño

232

#### 3.1 El modelo de ejemplaridad lingüística

Con los libros de lectura de Abadie-Zarrilli se explicita lo que ellos mismos denominan “educación patriótica”, para cuyo fin los libros de lectura cumplen un rol fundamental. En este sentido, el *Plan del libro cuarto de lectura* explica la doble función de los textos escolares: didáctica (como “instrumento educativo” para la enseñanza de la lengua) e ideológica (como “propaganda patriótica” o “a favor de los ideales nacionalistas”) (OROÑO, 2010a, 2010b).

Según los autores, uno de los medios para “desarrollar el amor a la Patria” (*Libro cuarto*, p. VII) es la enseñanza del “idioma nacional”:

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 sa-

<sup>10</sup> Ver figura del libro al final del texto (Anexo C).

grado 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. Tan verdad es esto, que todos lo aceptamos subconscientemente al equiparar la gloria de los escritores y poetas, con la de los héroes, fundadores de nuestra nacionalidad. (*Libro cuarto*, p. IX).

En este pasaje puede observarse que los autores asignan al *idioma nacional* un valor relevante en la construcción simbólica de la nación<sup>11</sup>. La propia denominación *idioma nacional* indica la importancia que tiene la lengua para la afirmación de la nacionalidad.

En los libros de lectura de Abadie-Zarrilli hay dos maneras de referirse a la variedad lingüística a enseñar: *idioma nacional/nuestro idioma* (6 ocurrencias) por un lado, y *castellano* (4 ocurrencias) por otro; aunque en términos generales son pocas las ocurrencias de los términos (10 en los cuatro libros que componen la serie), por lo que predomina en realidad la no precisión referencial al respecto.

Si a estos datos sumamos que en el programa escolar el título del capítulo dedicado a la enseñanza de la lengua es *Idioma Nacional*, es clara la preferencia por adscribirle a la lengua el valor simbólico de expresar el espíritu nacional. La denominación *idioma nacional*, tratándose de una lengua de estandarización policéntrica como la española (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993), parece querer delimitar claramente la frontera con España y con el resto de los países hispanohablantes.

### 3.1.1 La norma lingüística seleccionada

La preferencia por el término *Idioma Nacional* en los documentos estudiados indicaría, en principio, la existencia de una preocupación por definir la variedad lingüística adscrita a la nación uruguaya; el interés en privilegiar y prestigiar rasgos lingüísticos nacionales o al menos regionales.

Para estudiar las decisiones tomadas en este sentido, y a efectos comparativos con las adoptadas a fines del siglo XIX, analicé el voseo, el yeísmo y el seseo. Estos tres rasgos lingüísticos son considerados de diferente manera en los libros de lectura de Abadie-Zarrilli.

---

11 Al respecto, es central el análisis que realiza Amado Alonso (1938) sobre las discusiones acerca del modelo de ejemplaridad lingüística en el Río de la Plata durante el siglo XIX y principios del XX, y que derivaron en discusiones sobre la denominación misma de dicho modelo.

Sobre el yeísmo no se realiza ninguna observación, aunque se presentan lecciones para el estudio de *ll* y *y*. En cuanto al seseo, los autores reconocen la existencia de este fenómeno como característico del Uruguay, y lo legitiman como rasgo propio y definidor de esta variedad. En las indicaciones didácticas para el aprendizaje de las letras *c* y *z* se explica:

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. (Libro primero, p. 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. (*Libro primero, p. 75*).

Dada la dificultad que ofrece discriminar el uso de estas letras, proponen ejercicios de reconocimiento de parónimos, con lo cual también observan la igualdad fonética que presentan en nuestra región palabras como “caza” y “casa”:

Presentamos al señor Maestro este material, a base de parónimos, para la distinción de la *s*, la *c* (*suave*) y la *z*. Ortografía. 1º. Escribir en el pizarrón los parónimos que se insertan; 2º. Explicar su significado; 3º. Hacerlos copiar; 4º. Corroborar el resultado mediante el dictado de las cláusulas. (*Libro primero, p. 75*).

Ortografía: uso de la *c*, de la *z* y la *s*. Revisión. Parónimos: cenado/ senado; cera/ será; cerviz/ servís; rosa/ roza, etc. (*Libro cuarto, p. 50*).

En cuanto al voseo, el fenómeno es claramente desaconsejado en las indicaciones didácticas; se lo cataloga como un “vicio de dicción”, a la par de otros fenómenos lingüísticos (*Libro cuarto, p. 128-129, cursivas de la autora*):

*Procúrese que los alumnos no cometan los siguientes vicios de dicción, que son tan comunes en el lenguaje corriente de nuestro pueblo:*

<i>No debe decirse:</i>	<i>debe decirse:</i>
[...]	[...]
Vos querés	tú quieres
Vos sos	tú eres.

A pesar de que los autores de los libros analizados reconocen que el voseo caracteriza al habla uruguaya (“común al habla corriente de nuestro pueblo”), lo catalogan explícitamente como un rasgo incorrecto. Congruentemente, cuando deben optar entre formas voseantes o tuteantes, optan por estas últimas, tanto en las directivas que dan a los maestros como en los textos que componen los libros. Esto refleja que el voseo no tiene prestigio – lo usa “el pueblo” –, por lo tanto no es merecedor de integrar la variedad lingüística privilegiada por la escuela.

La referencia al voseo como vicio de dicción denota una actitud purista en relación a este rasgo lingüístico que no aparecía en relación con el seseo; este último fenómeno es representado en términos positivos como rasgo propio y aceptado por la variedad lingüística difundida por el aparato escolar.

### **3.1.2 La corrección idiomática**

La corrección idiomática está centrada en variedades del español, ya que en los textos analizados no hay referencias a otras lenguas. En cuanto al uso de distintas variedades del español, precisamente su mención apunta a afirmar la variedad estándar en términos correctivos.

La lengua correcta está estrechamente vinculada con la defensa de 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 [...]. ¿Qué dolor no ha de causar, pues, cuando constatamos que nuestros niños ni siquiera llegan a dominar la ortografía – no decimos nada de la redacción y de la expresión oral – ni aún después de haber completado todo el ciclo primario? (Libro cuarto, p. X, cursivas de la autora)*

Para apoyar su convicción acerca de lo “mal que hablan los escolares” los autores apelan a la autoridad educativa, los inspectores:

*Para afirmar esto, no nos basamos en nuestra propia experiencia, sino en afirmaciones hechas por los Inspectores Regionales, que son los que tienen una visión general de la vida escolar del país. El señor Lorenzo D’ Auria lo manifiesta en sus conferencias y en sus libros. En cuanto al señor Dalmiro Pérez, ha realizado investigaciones especiales sobre este tópico en 118 clases correspondientes a 49 Escuelas de la Capital. (Libro cuarto, p. X, cursivas de la autora).*

Mariela Oroño

---

236

Aunque también apelan al conocimiento de sus colegas, los maestros:

*Todos sabemos que nuestros niños, así como nuestro pueblo en general, emplea mal los verbos, los pronombres personales, y tienen arraigados graves vicios de dicción y de pronunciación. (Libro cuarto, p. X, cursivas de la autora).*

Presentada la situación, Abadie-Zarrilli explican el rol de sus libros de lectura para revertirla:

Por esta razón, aún en el Libro 4º, creímos conveniente, y con la misma intensidad que en los anteriores, insistir en la presentación de ejercicios tendientes a la comprensión del lenguaje escrito, y a la expresión del mismo, por parte del alumno. (Libro cuarto, p. X, cursivas de la autora).

La corrección de formas incorrectas pasa por su estigmatización, ya sea utilizando términos negativos para referirse a ellas, del tipo “vicios de dicción” o “de pronunciación” (el recurso más usado), o indicando que se trata de usos “incorrectos” o que “la Escuela debe combatir esta mala tendencia”; ya sea en términos positivos, apelando a expresiones como “ejercicios sobre pronunciación correcta” pero que, por oposición, dejan constancia de la existencia de usos “incorrectos”. De esta manera se fomenta el uso de una sola forma en lugar de dos o más para significados equivalentes.

Los mecanismos de corrección y estigmatización son entonces explícitos. La mayoría presenta la formulación típica de los actos correctivos (NEUSTUPNY, 1989): una forma incorrecta seguida por la indicación de su uso correcto. Por ejemplo (Libro cuarto, p. 194-195):

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>
[...]	[...]
almiro tu talento	admiro tu talento
alvertir	advertir
güevo, güeco, güeso, güella	huevo, hueco, hueso, huella
auja, aujero, aúra	aguja, agujero, ahora
muñato, muñuelo	boniato, buñuelo
naranja tallarina	naranja tangerina
cabresto	cabestro

*La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos*

---

237

En los libros analizados, se opone claramente el modo de hablar del “pueblo”, que se caracteriza por ser ‘vicioso’ e ‘incorrecto’, al modo correcto de los educados. Congruentemente, los fenómenos de incorrección citados refieren básicamente a variación sociolectal, no diatópica.

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 parte de la concepción de que la lengua oral es el modelo para aprender a escribir: para escribir bien hay que hablar bien.

Aunque correspondiente a una época más reciente, en su estudio sobre el español de Montevideo, Barrios (2002) encontró que es precisamente en el nivel fónico donde se perciben más claramente las diferencias sociolectales, y que es también el nivel fónico el preferido por los usuarios comunes de la lengua para ejemplificar “cómo habla una persona que habla mal el español” (BARRIOS, 2009). Según la autora, muchos de estos rasgos son marcadores sociolingüísticos de identidad. Considerando esas observaciones, podemos interpretar mejor la preferencia por realizar acciones prescriptivas sobre este tipo de fenómenos.

Los rasgos fónicos precriptos en los libros de Abadie-Zarrilli comprenden elisión de *s* final de palabra, simplificación de grupos consonánticos, cerramiento vocálico, “pronunciación de la *h* transformada en *g* o *j*”; inadecuaciones de acentuación y elisión de *d* en participios. En algunos casos los fenómenos fónicos involucran también la morfología

y morfosintaxis, como en el caso de elisión de s final de palabra. En el siguiente cuadro incluí también ejemplos de otras alteraciones de pronunciaciones poco citadas en los libros:

**Cuadro 4 – Ejemplos de cada uno de los fenómenos fónicos prescriptos**

Elisión de s final de palabra	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 ( <i>Libro cuarto</i> , p. 10-11).
Simplificación de grupos consonánticos	No debe decirse: Madrasta, padrastra, frustado. Debe decirse: madrastra, padrastra, frustrado ( <i>Libro cuarto</i> , p. 96-97).
Cerramiento vocálico	[...] Evítese que digan: pior por peor; pasiar por pasear; desiar por desear; peliar por pelear; bacalau por bacalao; oriar por orear ( <i>Libro segundo</i> , p. 21-22).
“Pronunciación de la h transformada en g o j”	[...] No se permita a los niños que pronuncien la h transformada en g o j, como por ejemplo, cuando dicen gueso, guevo, jediendo, en lugar de hueso, huevo, hediendo ( <i>Libro cuarto</i> , p. 28-30). No debe decirse: Zanagoria, agüecar. Debe decirse: Zanahoria, ahuecar ( <i>Libro cuarto</i> , p. 102-105).
Inadecuaciones de acentuación	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 ( <i>Libro segundo</i> , p. 29).
Elisión de d en participios	No debe decirse: colorao, llegao, callao, cuñado. Debe decirse: colorado, llegado, callado, cuñado ( <i>Libro cuarto</i> , p. 96-97).
Otras alteraciones de la pronunciación	No debe decirse: cónyugue; enriedo; paréntisis. Debe decirse: cónyuge; enredo; paréntesis ( <i>Libro cuarto</i> , p. 96 y 97). No debe decirse: Almiro tu talento; Alvertir; Cabresto. Debe decirse: Admiro tu talento; Advertir; Cabestro ( <i>Libro cuarto</i> , p. 194-195). No debe decirse: Juerte, arrempujar, ajuera; Refalar; Güeno, güelta; Sais, trainta, vainte. Debe decirse: Fuerte, empujar, afuera; Resbalar; bueno, vuelta; Seis, treinta, veinte” ( <i>Libro cuarto</i> , p. 102-105). No debe decirse: Muñato, muñuelo. Debe decirse: Boniato, buñuelo ( <i>Libro cuarto</i> , p. 194-195).

Todos los rasgos prescriptos, independientemente del fenómeno lingüístico al que pertenezcan, van acompañados de la forma “correcta”, pero en ningún caso se ofrece una justificación de la preferencia indicada.

El único fenómeno léxico prescripto se refiere a la asignación de un significado diferente; la elección incorrecta de un ítem léxico al construir enunciados genera errores de significación. Llama la atención, dada la “educación patriótica” que proponen los textos de Abadie-Zarrilli, que no se mencionen los extranjerismos:

La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos

**Cuadro 5 - Ejemplos del fenómeno léxico prescripto**

Asignación de significado diferente	No debe decirse: Pasó desapercibido; Reasumiendo lo dicho; [...] Tráfico de la calle. Debe decirse: Pasó inadvertido; Resumiendo lo dicho; [...] Tránsito de la calle ( <i>Libro cuarto</i> , p. 227-229).
-------------------------------------	--

En cuanto a los fenómenos morfológicos, se destaca la prescripción sobre la conjugación verbal. También hay dos observaciones puntuales sobre uso de clíticos:

239

**Cuadro 6 - Ejemplos de cada uno de los fenómenos morfológicos prescriptos**

Incorrecciones en la conjugación de verbos	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 ( <i>Libro cuarto</i> , p. 60-61). 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 ( <i>Libro cuarto</i> , p. 128 y 129). No debe decirse: Doldrá; Frega, apreté, restrega; [...]. Debe decirse: Dolerá; Friega, apriete, restriega ( <i>Libro cuarto</i> , p. 183-185).
Incorrecciones en el uso de clíticos	No debe decirse: Es necesario que vuelvas en sí; Me se olvidó, te se fue. Debe decirse: Es necesario que vuelvas en ti; Se me olvidó, se te fue ( <i>Libro cuarto</i> , p. 227-229).

En relación con las formas verbales consideradas incorrectas, estas pueden agruparse en varios grupos:

- Diptongación (*apreta, frega* etc., por *aprieta, friega* etc.) (*Libro cuarto*, p. 183-185);
- Formas irregulares (*haiga, dea*, etc. por *haya, dé*, etc.) (*Libro cuarto*, p. 60-61);
- Voseo (*vos sos* etc., por *tú eres*) (*Libro cuarto*, p. 128-129);

- Verbos con clíticos (*vámonos* etc. por *vámonos* etc.) (*Libro cuarto*, p. 7). Este es el único caso en todo el corpus analizado en el que da una justificación para la forma correcta. Para fundamentar la elección normativa se apela a la Real Academia Española, institución que en sus gramáticas explicita las reglas gramaticales, sobre todo las vinculadas a la conjugación verbal: “Observación importante. Hágase observar, en estos dos últimos ejemplos, que en las primeras personas de verbo en plural a que se pospone nos como sufijo, pierden estas personas su s final (Academia)” (*Libro cuarto*, p. 7).

Mariela Oroño

Los fenómenos morfosintácticos y sintácticos prescriptos se refieren a verbos impersonales, concordancias verbales y preposiciones:

240

**Cuadro 7 - Ejemplos de cada uno de los tipos de fenómenos prescriptos a nivel morfosintáctico y sintáctico**

Incorrecciones en usos impersonales de verbos	No debe decirse: El invierno pasado hicieron [...]. Debe decirse: El invierno pasado hizo ( <i>Libro cuarto</i> , p. 128-129). No debe decirse: [...] Se alquila casas; Se vende animales. Debe decirse: [...] Se alquilan casas; se venden animales ( <i>Libro cuarto</i> , p. 183-185).
Inadecuaciones en concordancias nominales	No debe decirse: Cuello y camisa planchada, Boca, ojos y nariz sanas. Debe decirse: cuello y camisa planchados, boca, ojos y nariz sanos ( <i>Libro cuarto</i> , p. 96-97). No debe decirse: Media loca, Media enferma, Medios enfermos Debe decirse: medio loca, medio enferma, medio enfermos” ( <i>Libro cuarto</i> , p. 63-65).
Incorrecciones en el uso preposiciones	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 ( <i>Libro cuarto</i> , p. 51-52). 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 ( <i>Libro cuarto</i> , p. 74-75). 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 ( <i>Libro cuarto</i> , p. 100-101).

#### 4 A modo de conclusión

Tanto en el último cuarto del siglo XIX como en los años cuarenta del siglo XX, es claro el interés en definir cuál es la lengua de la Escuela y del Estado. En ambos períodos, el discurso escolar coloca al español como la lengua nacional del país. Pero las maneras utilizadas para hacerlo son diferentes. Mientras que en los albores del Uruguay como país independiente el español se define como lengua nacional en oposición a otras existentes en el territorio, en los años 40 ya el español está consolidado como idioma nacional y no hay mención alguna a la existencia de otras lenguas en el país. De ahí que en el primer período – y en el caso de los textos escolares para la enseñanza de la lengua –, la lengua estatal requiera ser llamada “castellano”, y no aún “idioma nacional” como ocurrió en el segundo período, en el marco de una “educación patriótica” que exacerbó el nacionalismo.

A fines del siglo XIX, el modelo de ejemplaridad lingüística es el peninsular: no se reconoce el seseo, el yeísmo ni el voseo como rasgos característicos de la variedad lingüística local, sino como vicios a erradicar. Hay una fuerte prescripción en general sobre rasgos lingüísticos locales, con un predominio del nivel léxico, ya que se insiste especialmente en la incorrección e inutilidad de los “rioplatismos” – interpretados como una amenaza para la unidad idiomática del castellano – aunque también hay un fuerte énfasis en la prescripción sobre el voseo verbal.

En los años 40 del siglo XX, se observa un avance en cuanto al reconocimiento de rasgos lingüísticos propios del español del país: se acepta el seseo como rasgo idiosincrático uruguayo (en realidad compartido con toda América). Pero no hay referencias al yeísmo, y el voseo sigue siendo rechazado como *vicio vulgar, propio del habla del pueblo*<sup>12</sup>. El interés está centrado precisamente en erradicar usos populares, propios de hablantes poco instruidos, mediante la prescripción sobre todo a nivel fónico.

Los factores que se indicaron como peligrosos para mantener la pureza del español fueron cambiando a lo largo del tiempo, pero siempre la Escuela se encargó de establecer cuáles eran los límites dentro de los cuales se enmarcaba la lengua del Estado, que todo buen ciudadano debía conocer y aceptar.

---

12 Habrá que esperar hasta los años 90 para que este fenómeno deje de aparecer en los textos escolares con una representación negativa, aunque aún en términos conflictivos (OROÑO, 2010c).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, A. **Castellano, español, idioma nacional**. Buenos Aires: UBA, 1938.

ARAÚJO, O. **Historia de la escuela uruguaya**. Montevideo: El siglo ilustrado, 1911.

BARRIOS, G. **Etnicidad y lenguaje: la aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo**. Montevideo: UDELAR, 2009.

Mariela Oroño

242

\_\_\_\_\_. Repertorios lingüísticos, estándares minoritarios y planificación: el purismo idiomático en situaciones de contacto lingüístico. En: HIPPERDINGER, Y. (Comp.). **Variedades y elecciones lingüísticas**. Bahía Blanca: EdiUNS, 2009. p. 15-39.

\_\_\_\_\_. Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua. En: **Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**. Córdoba: UNC/AUGM, 2007. p. 31-40.

\_\_\_\_\_. Introducción. En: \_\_\_\_; ORLANDO V. (Comp.). **Marcadores sociales en el lenguaje: estudios sobre el español hablado en Montevideo**. Montevideo: Gráficos del Sur, 2002. p. 9-18.

\_\_\_\_\_. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: TRINDADE, A. Menine; BEHARES, L. E. (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996. p. 83-110.

\_\_\_\_\_; GABBIANI, B.; BEHARES, L. E. Behares et al. Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. **Iztapalapa**, n.29, p. 177-190, 1993.

\_\_\_\_\_. National Unity, Purism and Language Representations in the History of Uruguay. En: VALLE, J. Del (Ed.). **Spanish in history: essays on the Politics of Language Representations**. Nueva York: Cambridge University Press, en prensa.

BEHARES, L. E. **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil**. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1984.

BLANCO, M. I. La configuración de la “lengua nacional” en los orígenes de la escuela secundaria argentina. En: BEIN, R.; BLAISTEN, N.; VARELA, L. (Ed.). **Políticas Lingüísticas para América Latina**. Actas del Congreso Internacional. Buenos Aires: UBA, 1999. v. 1, p. 75-100.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?** Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 2001.

BRALICH, J. **Breve historia de la educación en Uruguay**. Montevideo: Centro de Investigaciones y Estudios Pedagógicos, 1987.

CAETANO, G.; RILLA, J. **Historia contemporánea del Uruguay: de la Colonia al Mercosur**. Montevideo: CLAEH/Fin de Siglo, 1994.

DI TULLIO, Á. **Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino**. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

DEL VALLE, J.; GABRIEL-STHEEMAN, L. Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica. En: J. Del Valle y L. Gabriel-Stheeman (Ed.) **La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua**. Madrid: Iberoamericana, 2004. p. 15-33.

ELIZAINCÍN, A. Historia externa del español en Argentina y Uruguay/Externe Sprachgeschichte des Spanischen in Argentinien und Uruguay. En: ERNST, G.; GLESSGEN, M.; SCHMITT, C.; SCHWEICKARD, W. (Hrsgg.). **Romanische Sprachgeschichte/Histoire linguistique de la Romania**. Tomo 1. (Handbuecher zur Linguistik 23). Berlín/Nueva York: Walter de Gruyter, 2003. p. 1.035-1.045.

\_\_\_\_\_. **Dialectos en contacto: español y portugués en España y América**. Montevideo: Arca, 1992.

*La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos*

---

243

FISHMAN, J. National languages and languages of wider communication in the developing nations. En: WHITELY, W. H. (Ed.). **Language use and social change: problems of multilingualism with special reference to Eastern Africa**. Londres: Oxford University Press, 1971. p. 27-56.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **El español en América**. Madrid: Mapfre, 1993.

GARVIN, P.; MATHIOT, M. La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En: GARVIN, P.; LASTRA, Y. (Comp.). **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México: UNAM, 1974. p. 303-313.

HOBBSAWM, E. J. **Naciones y nacionalismo desde 1780**. Barcelona: Crítica, 1992.

ISLAS, A.; FREGA, A. Identidades uruguayas: del mito de la sociedad homogénea al reconocimiento de la pluralidad. En: FREDA, A.; RODRÍGUEZ, A. M.; RUIZ, E.; PORRINI, R.; ISLAS, A.; BONFANTI, D.; BROQUETAS, M., CUADRO, I. **Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)**. Montevideo: Banda Oriental, 2008. p. 359-392.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: MOSCOVICI, S. (Comp.). **Psicología social**. Barcelona: Hurope, 1993. p. 469- 494.

MAGADÁN, C. Hallar un tesoro: lecturas para niñas hacia 1870. En: NARVAJA DE ARNOUX, E.; BEIN, R. (Comp.). **Prácticas y representaciones del lenguaje**. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 101-114.

MILROY, J.; MILROY, L. **Authority in language**. Londres: Routledge y Kegan Paul, 1985.

NAHUM, B. **Manual de historia del Uruguay**. Montevideo: Banda Oriental, 1994.

NARVAJA DE ARNOUX, E. **Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862): estudio glotopolítico.** Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2008.

\_\_\_\_\_. Disciplinar desde la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En: **Homenaje a Ofelia Kovacci.** Buenos Aires: EUDEBA, 2001. p. 53-76.

\_\_\_\_\_; BEIN, R. (Comp.). **Prácticas y representaciones del lenguaje.** Buenos Aires: Eudeba, 1999.

NEUSTUPNY, J. V. Language purism as a type of language correction. En: JERNUDD, B.; SHAPIRO, M. (Ed.). **The politics of language purism.** Berlín/Nueva York: Mouton De Gruyter, 1989. p. 211-223.

OROÑO, M. El papel de la escuela uruguaya en la construcción discursiva de la identidad nacional: análisis de un texto único de 1941. En: **Actas del Congreso Internacional de Lengua y Literatura: voces y letras de América Latina y del Caribe en el año del Bicentenario.** Córdoba: UNC-Facultad de Lenguas. ISBN 978-950-33-0790-8, 2010a.

\_\_\_\_\_. 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.** Año 2, v. 2, 2010b. p. 20-39. Disponible en: <<http://politicasinguisticas.org/revista>>.

\_\_\_\_\_. **Lengua estándar y educación: programas y textos de Educación Primaria y Secundaria (1995-1999).** Montevideo: CSIC-FHCE, 2010c.

\_\_\_\_\_. Lengua, escuela y estado: la construcción del idioma nacional en los albores de la construcción del estado-nación uruguayo. En: **Actas del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas.** Montevideo: FHCE/AUGM, en prensa.

POOL, J. Language planning and identity planning. **International Journal of the Sociology of Language.** Berlín/Nueva York, n. 20, p. 5-21, 1979.

*La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos*

---

245

## DOCUMENTOS

ARAÚJO, O. **Legislación escolar cronológica**. De 1892 a 1895. Tomo III. Montevideo, 1898.

CONSEJO de Instrucción Primaria. Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas. Aprobado y puesto en vigencia a título de ensayo, en sesión del 3 de marzo de 1941. En: CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. **Programas escolares. 1897-1957**. Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado, 1907.

Mariela Oroño

246

DECRETO-LEY n. 1350 de 24 de agosto de 1877. En: ARGONE, C. **La ley de Educación Común de 1877: análisis y juicio crítico**. Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 1987. p. 33-42.

DIRECCIÓN General de Instrucción Pública. **Legislación escolar vigente**. 1898-1903. Montevideo: Talleres Barreiro y Ramos, 1904.

SOCIEDAD de Amigos de la Educación Popular. **La Educación Popular**. Revista quincenal. Montevideo: Imprenta del Telégrafo Marítimo, 1869.

## LIBROS DE TEXTO

ABADIE, R.; ZARRILLI, H. **Libro primero de lectura**. Montevideo: Impresores Colombino. 1972.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Libro tercero de lectura**. 7. ed. Montevideo: Impresores Colombino, 1960.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Libro segundo de lectura**. 6. ed. Montevideo: Impresores Colombino, 1957.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Libro cuarto de lectura**. 6. ed. Montevideo: Impresores Colombino, 1957.

FIGUEIRA, J.H. **Vida**. Libro quinto. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literaria. Montevideo: Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, 1902.

\_\_\_\_. **Trabajo.** Libro cuarto. Lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literaria. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1900.

\_\_\_\_. **Un buen amigo.** Libro tercero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1900.

\_\_\_\_. **¡Adelante!** Libro segundo. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1899.

\_\_\_\_. **¿Quieres leer?** Libro primero. Lecciones y ejercicios normales de lectura, escritura corriente y ortografía usual. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1892.

VÁSQUEZ ACEVEDO, A. **Serie graduada de libros de lectura.** Libro segundo. Montevideo: Imprenta artística, 1889.

\_\_\_\_. **Serie graduada de libros de lectura.** Libro tercero. 3. ed. Montevideo: Imprenta artística, 1889.

\_\_\_\_. **Serie graduada de libros de lectura.** Libro primero. 8. ed. Montevideo: Imprenta artística, 1894.

\_\_\_\_. **Serie graduada de Libros de Lectura.** Libro cuarto de lectura. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1894.

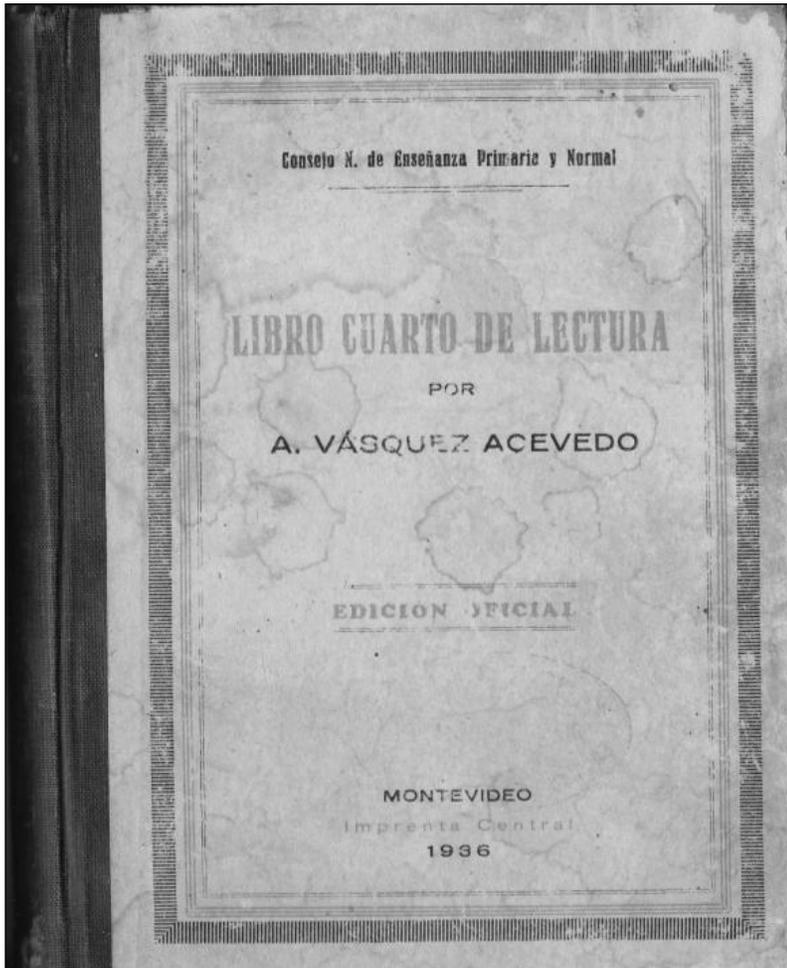
## ANEXOS

### Anexo A - Portada del Libro cuarto de lectura de Vásquez Acevedo

Mariela Oroño

---

248



Anexo B - Portada del Libro tercero de lectura de Figueira



La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos

249

Anexo C - Portada del Libro segundo de lectura de Abadie-Zarrilli

Mariela Oroño

---

250

