

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y CONTACTO DE LENGUAS:  
LA ESCUELA VARELIANA EN LA NACIONALIZACIÓN DE INMIGRANTES EN EL  
URUGUAY DE FINES DEL SIGLO XIX**

**Mariela Oroño<sup>1</sup>**

marielaor@vera.com.uy

Universidad de la República, Uruguay

**Resumen**

A fines del siglo XIX, Uruguay inició su primer período de construcción nacional. La reforma escolar de 1877, liderada por José Pedro Varela, desempeñó un rol fundamental en este proceso con la imposición del español como lengua nacional. En este trabajo estudio la función de la escuela vareliana en relación con la población inmigrante existente en el país. La reforma favoreció la asimilación lingüística de los inmigrantes a la vez que les otorgó un rol social importante por el papel que desempeñaron en la puesta en práctica de los cambios educativos.

**Palabras clave:** Uruguay, escuela vareliana, identidad nacional, lenguaje, inmigrantes.

**LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE CONTACT:  
THE VARELIAN SCHOOL IN THE NATIONALIZATION OF IMMIGRANTS  
IN URUGUAY AT THE END OF THE NINETEENTH CENTURY**

**Abstract**

At the end of the nineteenth century, Uruguay began its first period of national construction. School reform of 1877 led by Jose Pedro Varela played a key role in this process with the imposition of Spanish as the national language. In this paper I study the role of the varelian school on the immigrant population. The Reform favored the linguistic assimilation of immigrants while granted them an important social role due to the role they played in the implementation of educational changes.

---

<sup>1</sup> Licenciada y Doctora en Lingüística. Profesora Adjunta del Departamento de Psico- y Sociolingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UDELAR). Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (SNI-ANII). Coordinadora Académica, desde 2020, de la Maestría en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad de la FHCE-UDELAR.

**Keywords:** Uruguay, varelian school, national identity, language, immigrants.

## INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XIX Uruguay inició su primer período de construcción nacional. La preocupación central de los intelectuales de la *Generación del 80* era la viabilidad del Uruguay como estado independiente y la construcción de una identidad nacional que permitiera cohesionar realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes, fundamentalmente el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con predominio hispano más el agregado de inmigrantes fundamentalmente europeos. Nacido a la vida independiente como país escasamente poblado, aunque no se puede ignorar la existencia de descendientes de indígenas y esclavos africanos cuyas lenguas se habían perdido ya en el último cuarto del siglo XIX, fue en la capacidad de respuesta a la situación demográfica, cultural y lingüística señalada, que Uruguay se jugó la propia viabilidad como nación soberana. El panorama indicado obligaba a desarrollar políticas de nacionalización de la población, entre las que ocupaba un lugar destacado la imposición del *idioma nacional* a todos los habitantes del país.

La reforma escolar de 1877, iniciada durante la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre y liderada por José Pedro Varela desde su rol de Inspector Nacional de Instrucción Pública, desempeñó un rol fundamental en este proceso. La escuela vareliana difundió un modelo de país, de lengua y de ciudadano (Oroño, 2016b), para lograr la unificación educativa, cultural y lingüística. El Decreto-ley de Educación Común N°1350 aprobado, con el que se inició la reforma escolar, estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y propuso al español como la lengua de instrucción pública. A partir de entonces el castellano se formalizó como la lengua de instrucción en las escuelas públicas, produciendo importantes consecuencias en el mapa sociolingüístico del país (Barrios et al., 1993; Behares, 2007; Oroño, 2016a y 2016b). El español se estableció como la lengua en que debían enseñarse los contenidos programáticos, dictarse las clases y escribirse los libros de textos de las escuelas públicas, con independencia de la realidad sociolingüística sobre la que se actuase y fueran o no los escolares hablantes nativos de español.

Al año siguiente de aprobarse el Decreto-ley de Educación Común, Latorre aprobó otro decreto (de cuya reglamentación y puesta en práctica debía ocuparse Varela), de fecha 30 de octubre de 1878, que extendía la obligación de enseñar castellano a las escuelas particulares. De este modo,

las escuelas privadas, ya fueran religiosas o étnicas, quedaban obligadas a enseñar español y a privilegiar su enseñanza por encima de otras lenguas (aunque no necesariamente como la lengua de instrucción de estas instituciones). Con esta medida el estado no solo controlaba la educación pública, sino también la privada, en particular en lo que refería a la enseñanza lingüística, lo que muestra la necesidad de regular las instituciones privadas, además de las públicas, para lograr los objetivos nacionalizadores estatales.

En relación con los inmigrantes, la reforma vareliana tuvo una incidencia fundamental en dos sentidos: por un lado, favoreció su asimilación lingüística, y por otro, les otorgó una función social destacada por el rol que desempeñaron en la puesta en práctica de los cambios educativos. En este trabajo estudio esta situación a partir del análisis de obras pedagógicas de José Pedro Varela y su *Memoria* como Inspector Nacional de Instrucción Primaria correspondiente al período 1877-1878, así como la de su sucesor, su hermano Jacobo Varela, correspondiente al año 1887. Tengo en cuenta también los informes de los inspectores departamentales de ambos períodos.

A continuación presento un panorama de la población inmigrante en el Uruguay de fines del siglo XIX y luego analizo las medidas de la escuela vareliana en relación con esta población, así como la propia participación de los inmigrantes en la reforma escolar.

## **LA POBLACIÓN INMIGRANTE Y SU PESO EN LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL**

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

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

### **Cuadro 1**

*Cantidad de extranjeros residentes en el país por nacionalidad*

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

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

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

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

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

En el último cuarto del siglo XIX fue aumentando la población europea residente en la capital del país, llegando a constituir poco más del 43% de la población de la ciudad, como indica el siguiente cuadro (adaptado de Zubillaga, 1998; datos de los censos nacionales de 1860 y 1908 y de los censos departamentales de 1884 y 1889):

## Cuadro 2

### *Población europea y uruguaya de Montevideo*

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

En cuanto a las nacionalidades, predominaron los inmigrantes italianos y españoles, seguidos —aunque a distancia— por los franceses, y —más lejos aún— por ingleses y alemanes (Zubillaga, 1998). Esta situación evidencia que entonces Montevideo era una ciudad multilingüe. Un periódico de Buenos Aires satirizaba la situación escribiendo: “quien quiera hablar en francés / en catalán, en vascongado / todo idioma arrevesado / y que no sepa quién es / y hallarse en un entremés / o en un extraño museo / vaya hoy a Montevideo” (Álvarez Ferretjans, 2008, p. 144).

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

Los inmigrantes europeos también desempeñaron un rol importante en aspectos sociales y culturales, como en el desarrollo del movimiento sindical y del asociacionismo. La presencia de importantes contingentes inmigratorios volcados a las labores artesanales e industriales en las ciudades, principalmente en Montevideo, propició el ingreso a la sociedad uruguaya de modos organizativos y estrategias de lucha social ya ejercitadas en Europa. En 1870 se creó la primera organización protosindical de trabajadores montevideanos (la Sociedad Tipográfica Montevideana) con participación directa de inmigrantes (Zubillaga, 1997). Estas iniciativas también fueron propiciadas por el flujo ideológico proveniente sobre todo de Italia y España, tanto por el pensamiento anarquista como por el socialismo, que se difundían en la prensa obrera montevideana, como *El Obrero*, *El Tipógrafo* y *La Tribuna Popular* (Zubillaga, 1997 y Álvarez Ferretjans, 2008).

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

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

En cuanto a la educación, el complejo proceso de asimilación/mantenimiento de la identidad étnica o nacional de origen llevó, asimismo, a algunas colectividades a fundar escuelas propias, con la finalidad de facilitar la incorporación de los inmigrantes a la sociedad uruguaya (ya sea superando la escolarización insuficiente en la sociedad de origen, ya sea revirtiendo la marginación inicial por las diferencias lingüísticas con la sociedad receptora) o de preservar rasgos lingüísticos, culturales o patrióticos. Adquirieron particular significación el Colegio Alemán de Montevideo (fundado en 1857 como *Deutsche Schule*), la Escuela Italiana de Montevideo (fundada en 1886 como *Scuola Italiana delle Società Riunite*) y el Liceo Francés Jules Supervielle (fundado en 1897 como *Collège Carnot*).

El Colegio Alemán fue fundado por la Congregación Evangélica Luterana Alemana —junto con su iglesia— con el objetivo de preservar los componentes del *Deutschtum* (“germanidad”). Enseñaba a los hijos de los inmigrantes de la congregación la lengua, la tradición y la doctrina religiosa de su país de origen, aunque ya en 1878 (en el contexto de la reforma vareliana) dejó de ser un colegio confesional. Durante mucho tiempo enseñó solo alemán y en alemán (en 1878 se incorporó la enseñanza de español, como una asignatura; la educación comenzó a ser bilingüe recién en 1913; Greising, 2006). La Escuela Italiana se dedicó originariamente a la enseñanza de la lengua y cultura italianas, caracterizándose entonces por el predominio de estudiantes hijos de inmigrantes italianos. Rápidamente incorporó la enseñanza de español como modo de facilitar la inserción de los inmigrantes a la sociedad uruguaya (Barrios, 2009). El Liceo Francés fue fundado por la Sociedad Francesa de la Enseñanza con el objetivo de difundir la educación en lengua francesa en nuestro país. Fue el primer liceo francés instalado fuera de Francia. Ya su predecesor, la *École Française*, seguía en 1882 la tradición de enseñar en francés y sin modificar el programa de estudios vigente en Francia (Rodríguez Villamil, 2008).

En un principio las escuelas étnicas fueron bien recibidas porque colaboraban con la instrucción de la población, clave para el progreso del país, pero cuando con la reforma vareliana se comenzó a entender que la escuela pública era el mejor medio para transmitir la nacionalidad, desde las esferas estatales comenzó un fuerte cuestionamiento a la conveniencia de las escuelas privadas, por los supuestos peligros que ellas significaban en la formación de los niños uruguayos. Empezó a preguntarse si estas escuelas estaban capacitadas y tenían como objetivo formar ciudadanos uruguayos o si su función era la de preservar la lengua y las costumbres del país de origen. Esto llevó a la elaboración de medidas reglamentarias (entre ellas decretar la obligatoriedad de enseñar el castellano en estas escuelas, como se ha indicado), y a acciones concretas para ampliar la cobertura de la escuela pública y aumentar la escolarización de los niños —tanto uruguayos como inmigrantes— en ellas, así como para ampliar la cantidad de maestros “nacionales”.

## **LOS INMIGRANTES Y LA ESCUELA VARELIANA**

### ***La cobertura escolar estatal. La preocupación por las escuelas étnicas de Colonia***

Desde el inicio de la reforma vareliana la escuela pública fue aumentando su cobertura a nivel nacional. En 1878 asistían a escuelas públicas casi 20.000 niños y a escuelas privadas poco más de 13.000 niños (Varela, 1879). Casi diez años después, en 1887, asistían a escuelas públicas poco más de 30.000 niños y a escuelas privadas casi 22.000 niños (Jacobo Varela, 1888). Esto significa

que la mayoría de los niños escolarizados asistían a escuelas públicas, y que la diferencia fue aumentando con los años, lo que a su vez indica que las medidas estatales para ampliar la escolarización y la asistencia a escuelas públicas (así como la cantidad de escuelas) estaban surtiendo efecto.

Los datos por departamento indican que en todos predominaba la asistencia a escuelas públicas, salvo en Montevideo, Durazno y Colonia, en los que los niños asistían a escuelas públicas y privadas casi en la misma proporción (datos de 1878, en Varela, 1879). El departamento de Colonia fue objeto de particular reflexión en relación con la población inmigrante y su preferencia por enviar a sus hijos a escuelas privadas: había 16 escuelas públicas a las que asistían 986 niños, y 17 escuelas privadas a las que asistían 622 niños. El inspector departamental de este departamento, Francisco Morelli, en su informe anual explicaba:

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

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

Repetidas veces he procurado hacer comprender á los habitantes de aquellas Colonias el deber que tenían de hacer aprender á sus hijos el idioma del País, pues mientras son ciudadanos naturales de la República, no tienen nada de común con ella, conservando las ideas, costumbres y lenguaje de sus padres que son extranjeros (Morelli citado en Varela, 1879, p. 264).

En estas reflexiones es evidente la ideología nacionalista que opera de fondo, que ata tradiciones, ideas y lengua. Por eso la preocupación del inspector departamental en que se difundiera

la enseñanza del idioma nacional, el castellano, expresión a la vez que medio de difusión de la identidad uruguaya, en oposición al alemán y al francés, expresiones de otras identidades. Decía:

He hecho lo posible para hacer adoptar el idioma Castellano en las Escuelas particulares de aquellas Colonias, y con la Comisión Directiva de la suiza he tenido varias conferencias sobre un proyecto de fusión que le presenté entre la Escuela alemana y la del Estado, y estábamos para llegar á una solución satisfactoria, cuando el Decreto del Superior Gobierno ordenando debe preferirse la enseñanza del idioma Nacional en las Escuelas particulares, vino á cortar mis trabajos en el sentido espresado, y espero instrucciones de la Dirección G. de I. Pública para determinar lo que sea más conveniente (Morelli citado en Varela, 1879, p. 264- 265).

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

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

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

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

En cuanto a la nacionalidad de los niños que asistían a las escuelas públicas, no contamos con datos completos para los inicios de la reforma escolar. Solo sabemos los datos para Montevideo, Durazno, Salto y Soriano, como indica el siguiente cuadro (elaborado a partir de los informes de los respectivos inspectores departamentales, en Varela, 1879):

### Cuadro 3

*Cantidad de niños extranjeros y uruguayos en las escuelas públicas de Montevideo, Durazno, Salto y Soriano*

Departamento	Total de niños inscriptos en las escuelas públicas en 1878	Niños extranjeros inscriptos en las escuelas públicas en 1878
Montevideo	8952	941 (10, 5%)
Durazno	485	21 (4 %)
Salto	1151	164 (14 %)
Soriano	1152	90 (7 %)

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

Para 1887, sí tenemos los datos para todos los departamentos, que indican que el 96 % de los niños inscriptos en las escuelas públicas del país eran uruguayos (29.284 de los 30.572 escolares existentes), aunque, por otra parte, la mitad de ellos (15.070) eran hijos de extranjeros (datos de Jacobo Varela, 1888). Zubillaga (1998) señala precisamente que la segunda generación inmigrante nutrió en altísimo volumen las aulas de las escuelas públicas.

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

*Los maestros de las escuelas públicas*

En términos político-lingüísticos, un dato que merece particular atención es la nacionalidad de los maestros de las escuelas públicas a lo largo de la reforma escolar, información resumida en el siguiente cuadro (elaborado a partir de datos de Varela, 1879 y Jacobo Varela, 1888):

### Cuadro 4

*Nacionalidad de los maestros de las escuelas públicas*

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

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

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

Si observamos esta cuestión a la interna de los grupos de docentes inmigrantes y uruguayos, se observa que entre los inmigrantes predominaban los hombres, mientras que en los uruguayos predominaban las mujeres. Respecto a estos datos, Varela (1879) veía con buenos ojos la presencia de maestras uruguayas y aun su aumento, porque entendía que “[e]l dar a la mujer mayor participación en la enseñanza es, pues, también a propender a que sean hijos del país quienes se encarguen de educar e instruir a la niñez”. En 1878, el 93% de los maestros extranjeros eran hombres, mientras que solo lo eran el 27% de los maestros uruguayos. Esta relación se mantiene en 1887: el 70% de los maestros extranjeros eran varones, mientras que solo el 21% de los maestros uruguayos lo eran. Es decir, la docencia era una opción laboral viable para los varones extranjeros, tal vez con menos opciones de inserción laboral, mientras que no era la más preferible entre los hombres uruguayos. Y esto seguramente habrá tenido que ver con el bajo salario que percibían los docentes, así como el atraso en el cobro, como señalaron en reiteradas oportunidades los inspectores nacionales (José Pedro y Jacobo Varela), en sus respectivas administraciones.

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

Si observamos las nacionalidades de los docentes extranjeros, notamos que tanto en los inicios de la reforma escolar, como diez años después de su inicio, predominaban los españoles, como indica el siguiente cuadro (elaborado a partir de datos de Varela, 1879 y Jacobo Varela, 1888):

### Cuadro 5

#### *Nacionalidad de los maestros extranjeros*

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

Esta particularidad debe haber incidido en el modelo lingüístico ofrecido por estos docentes inmigrantes a los alumnos, bien porque, a pesar de que el español era su lengua materna, se correspondía con una variedad distinta a la del país (era el caso de la mayoría de los maestros extranjeros, de origen español), bien porque ni siquiera era su lengua materna. Cabe preguntarse si esta realidad habrá influido en la existencia de libros de lectura oficiales, obligatorios y únicos para todas las escuelas, así como en la incorporación en ellos de pautas específicas para los maestros acerca del modo en que tenían que realizar las lecciones y, en particular, sobre los rasgos lingüísticos que tenían que prescribir (Oroño, 2016b).

Lograr que aumentara la cantidad de maestros uruguayos fue una preocupación de los inspectores nacionales. De hecho, la creación de los Institutos Normales para formar maestros fue una de las principales preocupaciones de Varela (Varela, 1879), cuya fundación se concretó en 1882.

En 1878, Varela decía: “nos hemos preocupado seriamente de hacer que, en el personal docente, aumentara el número de los hijos del país. Son tan obvias las consideraciones que

aconsejan un proceder semejante, que creo inútil esponerlas” (Varela, 1879). Esta preocupación estaba directamente vinculada con la función primordial en la difusión de representaciones nacionalistas y la construcción de la identidad nacional que le adjudicaba a la escuela. Agregaba Varela:

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

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

Por último, y es esta la mas importante de las consideraciones que pueden aducirse á ese respecto, ya que no todos, la generalidad al menos de los maestros orientales han de esforzarse para despertar activamente en sus alumnos un amor verdadero y legítimo por la patria común. (Varela, 1879, pp. 700-701)

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

Sería más que erróneo suponer que las conferencias de maestros, libradas a la sola acción de la iniciativa individual, darían resultados entre nosotros donde no existen escuelas normales, donde apenas algunos pocos años que las cuestiones de educación han salido del letárgico sueño en que se hallaban sumergidas, y donde el personal docente es relativamente reducido

y se recluta entre personas de diversas nacionalidades, y de ideas y hábitos diversos. (Varela, 1876, pp. 17-18)

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

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

### *Los maestros de las escuelas privadas*

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

Si prestamos atención a la nacionalidad de los maestros de las escuelas privadas (tanto confesionales como étnicas) de Montevideo, departamento que concentraba las escuelas privadas del país (y la enorme mayoría de la población del país), en las que se educaban el 47% de los niños montevideanos que iban a la escuela, notamos que en 1878 había 358 maestros trabajando en las escuelas privadas, de los cuales el 70% (252) eran extranjeros, predominando entre ellos los italianos (41%, 104), como indica el siguiente cuadro (tomado del informe del inspector departamental de Montevideo, Agustín de Vedia en J. P. Varela, 1879):

### **Cuadro 6**

*Nacionalidad de los maestros de las escuelas privadas de Montevideo*

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

Si comparamos las nacionalidades de los maestros que enseñaban en las escuelas públicas y privadas de Montevideo en 1878, observamos que en general predominaban los maestros extranjeros, como indica el siguiente cuadro (tomado de De Vedia en Varela 1879):

**Cuadro 7***Nacionalidad de los maestros de las escuelas privadas y públicas de Montevideo*

<b>Nacionalidades</b>	<b>Escuelas privadas</b>	<b>Escuelas públicas</b>	<b>Total</b>
Orientales	106	103	209
Españoles	61	46	107
Italianos	104	6	110
Franceses	69	3	72
Argentinos	8	7	15
Ingleses	5	1	6
Alemanes	2	0	2
Portugueses	2	0	2
Suizos	1	2	3
Brasileros	0	1	1
<b>Totales</b>	<b>358</b>	<b>169</b>	<b>527</b>

A juzgar por las nacionalidades indicadas por el inspector departamental, a los efectos de la enseñanza de la lengua, eran muy pocos los docentes de las escuelas públicas cuya lengua de origen no fuera el español. No era así en las escuelas privadas, en donde la cantidad de docentes cuyo origen

puede presumirse como hispanohablante o no hispanohablante es casi igual (175 frente a 181). Sería interesante contar con datos que discriminaran la información de docentes extranjeros según el tipo de escuela privada (étnica o confesional), aunque por la información ya brindada suponemos que la mayoría de estos docentes extranjeros actuaban en escuelas religiosas. Los datos son congruentes con la preocupación de Varela en relación con su objetivo nacionalista, porque había efectivamente un número importante de docentes extranjeros, pero eso no parece tener repercusión en términos de la lengua hablada por los docentes. Desde el punto de vista de su impacto lingüístico, podría cuestionarse la repercusión que tuvo esta situación en la enseñanza del español como lengua nacional, porque la mayoría de los docentes extranjeros de las escuelas públicas hablaban español y los que no hablaban español se insertaron predominantemente en el ámbito privado (aunque, por otra parte, esto último también explica el interés del gobierno y de Varela por establecer la obligatoriedad de la enseñanza de español en las escuelas privadas).

A propósito de las cifras del cuadro, el inspector de Montevideo, Agustín de Vedia, destacaba:

Algunas observaciones curiosas nos sugiere la nacionalidad comparada de los maestros de las escuelas públicas y de las escuelas privadas. Después de los naturales domina la nacionalidad italiana, pero esta domina principalmente en las escuelas privadas; de las escuelas públicas están casi excluidos. Otro tanto sucede con los maestros franceses. ¿A qué se debe esta circunstancia? Al idioma sin duda. [Porque] De los 147 establecimientos privados, en 120 se enseña en español, en 15 en francés, en 3 en inglés, en 2 en italiano, en 1 en alemán, en 4 en español y francés, en 2 en español e inglés, según los informes que se nos han dado. (De Vedia citado en Varela, 1879, pp. 638- 639)

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

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

## **Cuadro 8**

*Nacionalidad de los maestros de las escuelas públicas y privadas de Uruguay*

<b>Nacionalidad de los maestros</b>	<b>Escuelas <i>públicas</i></b>	<b>Escuelas <i>particulares</i></b>	<b>Total</b>
<i>Orientales</i>	497	438	935
<i>Extranjeros</i>	176	429	605
	673	867	1540

Decía al respecto Jacobo Varela:

No se pretenda que yo sea hidrófobo contra las corporaciones religiosas ó contra los extranjeros, ni siquiera que se me ocurra negarles en ningún sentido el aire y la luz de la libertad para ejercer su influencia; pero, si yo fuese legislador ó gobierno, meditaría muy seriamente sobre las probables consecuencias de una educación que, al amparo de la moral religiosa, aparta el sentimiento de la patria y sólo se sirve como agentes inmediatos de los extraños, formando de la enseñanza una de esas colchas abigarradas de múltiples formas y colores.

No quiero exagerar ninguno de los términos del problema, ni limitar siquiera la libertad que al extranjero, lo mismo que al hijo de esta tierra, ofrece la democracia americana...; pero entiendo que todas las grandes conveniencias públicas están en aglomerar medios para que el cosmopolitismo de nuestra composición social, se diluya, se disuelva y amalgame, en el sentimiento, preponderante siempre, de la patria que tenemos, y que estamos en el deber de asegurar y robustecer...

Nada nos importa entonces que haya escuelas particulares ó maestros determinados de éstas que hagan nacer en el alma de algunos niños, acaso á los hijos de sus connacionales, como en efecto sucede, afectos contrarios á las formas de Gobierno republicano, ó tendencias á las costumbres de las sociedades gastadas del viejo mundo. Son esos, efectos naturales de la libertad de que queremos gozar y hacer provechosa á cuantos lleguen á nuestro país; pero es siempre á condición de que la inmensa mayoría de los hombres y, con especialidad, de los niños que forman aquéllos para el porvenir, se eduquen y desenvuelvan sus aptitudes como ciudadanos, con el sentimiento profundo y arraigado del amor á su patria, independiente, libre de ajenas sugerencias y dueña de sus caras instituciones democráticas. (J. Varela, 1888, p. 26)

Como puede observarse Jacobo Varela (al igual que antes su hermano) veía particular preocupación en las escuelas privadas de carácter religioso, en las que la enorme mayoría eran maestros extranjeros (89%), tal como indica el siguiente cuadro:

## Cuadro 9

### *Nacionalidad de los maestros de las escuelas privadas religiosas*

Nacionalidad de los maestros	Escuelas de congregaciones religiosas	
<i>orientales</i>	17	
<i>extranjeros</i>	142	53 italianos
		32 franceses
		23 argentinos
		16 españoles
		18 de otras nacionalidades
<b>Total</b>	159	

### *Los inspectores departamentales*

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

Los Inspectores Departamentales sirven, no diré para reemplazar las escuelas normales, pero, sí, para desempeñar algunas de sus funciones cerca de los maestros funcionantes. Ellos deben hacerles conocer los nuevos métodos: mostrarles prácticamente los procedimientos que deben seguirse, la manera como han de darse las lecciones en cada una de las materias del programa. En una palabra, para el maestro novel y para el maestro ignorante, el Inspector Departamental debe ser lo que es el catedrático de una escuela normal para el alumno-maestro, el mentor, el guía (Varela, 1879, p. xxxv).

En este sentido, es de destacar que diez de los trece inspectores departamentales designados por Varela en 1877 fueran inmigrantes (1 argentino, 6 españoles, 1 italiano, 1 alemán y 1 polaco), a la vez que gran parte de otros colaboradores vinculados con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y dos de los cuatro vocales que integraban la Dirección General de Instrucción Pública presidida por él (Juan Álvarez y Jaime Roldós y Pons, ambos españoles, Araújo, 1910). Este hecho muestra su grado de asentamiento y compenetración con el país de residencia a la vez que la confianza que Varela depositaba en ellos, en particular en los vocales e inspectores, por la importancia política de las funciones que cumplían.

A propósito de la relevancia de la función asignada a estos inmigrantes, el inspector de Colonia (Francisco Morelli, inmigrante italiano) expresaba:

Extraño á esta tierra; pero ligado á ella por los vínculos más estrechos de la familia, del parentesco, de la simpatía y del agradecimiento, se me ha hecho el honor de hacerme participar de la noble tarea de educar al pueblo que le pertenece, y seguiré cumpliendo con esta misión divina que me llena de satisfacción y me ennoblece (Morelli citado en Varela, 1879, p. 257).

## CONSIDERACIONES FINALES

Los estados nacionales necesitan crear una conciencia nacional mediante la homogeneización de los ciudadanos y el desarrollo de una cultura nacional que organice el espacio público al compartir formas de pensar y de actuar (Anderson, 1993; Hobsbawm, 1992). La escuela vareliana se ocupó de esta tarea al colocar al castellano como expresión idiosincrática del espíritu nacional (Haugen, 2001), como medio de difusión de las ideas nacionales y como organizador del aparato burocrático del estado (Hobsbawm, 1992), con la puesta en práctica de una política lingüística de la que los inmigrantes fueron objeto a la vez que, sobre todo, ayudaron a instrumentar.

Los datos y documentos analizados dan cuenta de que las decisiones político-lingüísticas en relación con la población inmigrante se tomaron consciente y explícitamente a partir del reconocimiento de grupos y lenguas migratorias en el país. Esta situación no fue *invisibilizada* (Irvine y Gal, 2000), sino asumida para ser luego gestionada.

## REFERENCIAS

- Álvarez Ferretjans, D. (2008). *Historia de la prensa en el Uruguay*. Búsqueda-Fin de Siglo.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Araújo, O. (1910). Participación de los españoles en la reforma escolar del Uruguay. *Anales de Instrucción Primaria*, VIII, 196-199.
- Barrán, J. P. (2011). *Historia uruguaya. Volumen 6: Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco. 1839-1875*. Banda Oriental.
- Barrios, G. (2009). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. CSIC-Udelar.

- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B. y Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29, 177- 190.
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Broveto, N. Brian y J. Geymonat (Eds.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99-171). Anep.
- Bentancur, A. (1997). Políticas migratorias en España y Uruguay. En C. Zubillaga (Ed.). *Españoles en el Uruguay. Características demográficas, sociales y económicas de la inmigración masiva* (pp. 9-52). FHCE.
- Elizaincín, A. (1992). *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y en América*. Arca.
- Greising, C. (2006). ¿Formar uruguayos?, ¿educar alemanes? El caso del Colegio Alemán de Montevideo en el debate por la educación (1857-1920). *Cuadernos del CLAEH*, 93, 105- 129.
- Haugen, E. (2001). Dialeto, língua, nação. En M. Bagno (Org.), *Norma lingüística* (97-114). Loyola.
- Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica.
- Irvine, J. T. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (pp. 35- 84). School of American Research Press.
- Mena Segarra, E. y Palomeque, A. L. (2011). *Historia de la educación uruguaya. Tomos I y II*. Ediciones de la Plaza.
- Oroño, M. (2016a). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas de fines del siglo XIX. *Páginas de educación*, 9(1), 137-167.
- Oroño, M. (2016b). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie- Zarrilli*. Tradinco.
- Pellegrino, A. (2003). *Caracterización demográfica del Uruguay*. FCS.
- Rodríguez Villamil, S. (2008). *Las mentalidades dominantes en Montevideo*. Banda Oriental.
- Varela, J. (1888). *Memoria correspondiente al año 1887. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública*. La Tribuna.
- Varela, J. P. (1876). *De las conferencias de maestros y de la pedagogía. Discurso pronunciado por el Director de Instrucción Pública en Montevideo a 27 de agosto de 1876, al inaugurar las conferencias de Maestros Municipales, establecidas por la Comisión de Instrucción Pública*. Imprenta de El Siglo.

- Varela, J. P. (1878). *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 1 de marzo de 1876 hasta el 24 de agosto de 1877. Presentada por el Director de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo*. Montevideo. La Tribuna.
- Varela, J. P. (1879). *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878*. La Tribuna.
- Zannier, W. (1994). Visione panorámica della presenza italiana nella cultura uruguayana. En S. Álvarez (Comp.), *Presencia italiana en la cultura uruguaya* (pp. 13-28). Udelar.
- Zubillaga, C. (1997). Religiosidad e inmigración española en Uruguay. En C. Zubillaga (Ed.), *Españoles en el Uruguay. Características demográficas, sociales y económicas de la inmigración masiva* (pp. 155-198). FHCE.
- Zubillaga, C. (1998). *La utopía cosmopolita. Tres perspectivas históricas de la inmigración masiva en Uruguay*. FHCE.