

EL LUGAR DE LA LENGUA EN LA CONFIGURACIÓN DE LA PATRIA: EL PLAN DEL LIBRO CUARTO DE LECTURA DE ABADIE Y ZARRILLI (URUGUAY, 1941)

Mariela Oroño

Instituto de Lingüística
Universidad de la República
marielaor@adinet.com.uy

RESUMEN

En este trabajo analizo el lugar que ocupa la lengua en la configuración de la *patria*, así como la relación que se establece entre los objetos discursivos (Narvaja de Arnoux 2006) de *patria* y *escuela*, en el *Plan* de un libro de lectura usado en las escuelas uruguayas durante la década del '40 del siglo XX. Para el análisis tomé como referencia el modelo sistémico funcional (Halliday 1982 y 1994). El estudio muestra la manera en que la escuela ha funcionado como soporte para la transmisión de un conjunto de representaciones sobre el país, que contribuyeron a afianzar la construcción del relato fundacional del Estado-nación.

Palabras claves: representaciones, nacionalismo, escuela, libros de lectura, español.

THE PLACE OF LANGUAGE IN THE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF PATRIA: THE PLAN DEL LIBRO CUARTO DE LECTURA BY ABADIE-ZARRILLI (URUGUAY, 1941)

ABSTRACT

In this paper I study the relationship between language, the concept of patria and educational system. The research focuses on the analysis of the foreword of a reading book used in Uruguayan schools in the 1940s. Following the systemic functional model of Halliday (1982 & 1994), it shows the way in which the Uruguayan school has transmitted the discourses that built the notion of an Uruguayan nation.

Key words: representations, nationalism, school, reading books, Spanish

1. INTRODUCCIÓN

Los discursos muestran sistemas de creencias, identidades y relaciones sociales, modelados por relaciones de poder e ideologías (Fairclough, 2001);

tienen la función de expresar y reproducir ideologías, así como también de legitimarlas (Van Dijk, 2003).

Las ideologías condicionan las representaciones sociales, es decir, formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que tienen un fin práctico y concurren a la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet, 1993); tienen una función estructuradora y de regulación social. Dentro de las representaciones sociales, las lingüísticas involucran ideas socialmente compartidas acerca de una lengua. Son “esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos” (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999: 9).

Los discursos que reflejan las ideologías dominantes son de especial interés para el estudio de las políticas y representaciones lingüísticas. En este sentido resulta interesante observar cómo se construyen lingüísticamente las representaciones a lo largo de los discursos.

A partir de estas consideraciones, en el presente trabajo abordo el análisis de un tipo de discurso hegemónico particular, producido en el marco de acciones político-lingüísticas estatales llevadas adelante por su principal agente planificador: el sistema educativo. Se trata del *Plan del Libro cuarto de lectura* realizado por Roberto Abadie y Humberto Zarrilli para ser usado en las escuelas uruguayas.

En esta oportunidad me propongo analizar cómo se representa la *patria* en tanto objeto discursivo (Narvaja de Arnoux 2006), qué lugar ocupa la lengua en dicha construcción discursiva y cuál es la relación que se establece entre *patria* y *escuela* en el *Plan* del libro seleccionado.

Para el análisis del corpus adopté un enfoque sistémico funcional, que aporta a su interpretación ideológica operando desde la forma misma del discurso. La Gramática Sistémico Funcional (Halliday, 1982 y 1994) estudia el lenguaje desde un enfoque sociosemiótico. El discurso se concibe como constitutivo y constituido por realidades sociales y políticas (Fairclough, 1989), y para su análisis se atiende a sus condiciones de producción y circulación.

La relación sistemática entre el lenguaje y su entorno se codifica mediante el *registro* (Halliday 1982), que presenta tres variables: *campo* (actividad socialmente reconocida que se lleva a cabo y asunto del que se habla), *tenor* (relación que se establece en el texto entre los participantes de la situación comunicativa) y *modo* (papel del lenguaje en la interacción, organización simbólica y canal adoptado para la comunicación)

Estas variables de la situación influyen en las elecciones lingüísticas. El campo, el tenor y el modo están relacionados a su vez con tres metafunciones: *ideacional* (relacionada con la representación), *interpersonal* (relacionada con la interacción) y *textual* (vinculada al flujo de información), respectivamente (Halliday 1994).

La metafunción ideacional se realiza en el plano léxico-gramatical del discurso a través de la transitividad, fundamentalmente. La transitividad es una de las maneras en que se representa la acción social, mediante la opción entre procesos verbales *materiales*, *mentales*, *relacionales*, *de comportamiento*, *verbales* o *existenciales*. En el plano discursivo-semántico, la metafunción ideacional se realiza a través de la construcción de *cadena léxica*. La metafunción interpersonal se concreta en el plano léxico-gramatical por intermedio de la *modalización* y la *modulación*. La modalización codifica

significados de probabilidad y frecuencia, mientras que la modulación codifica significados de obligación o inclinación. La metafunción textual se realiza a nivel discursivo-semántico mediante la coherencia y cohesión textuales; a nivel léxico-gramatical, a través del análisis de la progresión temática (Halliday 1994).

En función del objetivo planteado, privilegiaré el estudio de los significados ideacionales realizados mediante las *cadena léxicas* y la *transitividad*, así como los significados interpersonales construidos a través de la *modalización*, dado que permiten estudiar las formas en que la experiencia y las relaciones interpersonales se construyen en el texto, así como el posicionamiento de los autores del texto hacia el tema y su audiencia. Es decir, tanto cómo se representa-construye el concepto de patria y cuáles son los elementos la integran, como el posicionamiento de los autores en relación al objeto discursivo que construyen (patria, y dentro de éste, lengua), y hacia los maestros y alumnos.

2. EL LIBRO DE LECTURA, EL PLAN Y SU CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

El *Libro cuarto de lectura* es el último de una serie compuesta por cuatro libros, uno para cada año escolar, de primero a cuarto. Para cada año existe una versión para el alumno y otra para el maestro. El libro para el alumno contiene únicamente textos, mientras que el del maestro contiene además indicaciones didácticas en las que aparecen especificaciones sobre el interés de la lectura, indicaciones sobre “vicios de dicción”, comentarios morales, reglas u observaciones ortográficas, “ejercicios de pronunciación”, “uso del

diccionario”, “explicación de modismos” y “ejercicios de redacción”. El plan mencionado integra tanto el libro para el maestro como el libro para el alumno.

Los autores de esta serie de libros son los maestros Roberto Abadie y Humberto Zarrilli. Como se indica en la portada, los textos obtuvieron “por unanimidad el primer premio en el concurso organizado en 1941 por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para dotar a las escuelas públicas de un método nacional y exclusivo para la enseñanza oficial de la lectura”. Desde entonces comenzaron a utilizarse en las escuelas uruguayas con carácter de texto exclusivo.

La obra se elaboró durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra (1933-1942), ya comenzada la transición democrática al asumir la presidencia Alfredo Baldomir. Se corresponden con la formulación de un nuevo programa para las escuelas urbanas, formulado y puesto en vigencia en 1941. Esta propuesta programática fue realizada a partir del programa de 1925 y se caracterizó por flexibilizar la distribución de contenidos de 3º a 6º, agrupándolos por temas. El programa indicaba expresamente el *Idioma Nacional* como una prioridad.

El texto seleccionado para este análisis se titula *Plan del libro cuarto*, y puede catalogarse como perteneciente al género prólogo, tanto por su ubicación al inicio del libro como por sus propias características intrínsecas: tiene el propósito de presentar el libro y sus autores, así como de justificar las decisiones tomadas por estos últimos en la elaboración del libro.

Los prólogos de este tipo de textos incluyen referencias didácticas (con frecuentes menciones e incluso apelaciones al receptor) y pedagógicas; críticas a posturas teóricas distintas a la adoptada por los autores; comentarios y

explicaciones políticas o socio-político-culturales. Estos argumentos se utilizan para alcanzar el propósito indicado.

El plan se subdivide en los siguientes apartados:

1. “Cómo conciliamos la naturaleza del niño con la realidad escolar, etnográfica y cultural que se oponen a los ideales de nuestro país”
 - 1.a. “Con respecto a la psicología del niño”
 - 1.b. “Con respecto a la realidad escolar”
 - 1.c. “Con respecto a nuestra realidad etnográfica”
 - 1.d. “Con respecto a nuestra realidad cultural”
2. “Cuerpo y espíritu del libro cuarto”
3. “Orientación que dimos a las ilustraciones de este libro”
4. “Cómo encaramos la contribución que el libro de lectura debe aportar a la educación patriótica: Idioma, Geografía e Historia”
5. “La tierra natal”
6. “Por qué sublimamos la figura del gaucho”.

3. ANÁLISIS DEL TEXTO

3.1. La construcción del campo: las cadenas léxicas. El *Plan del libro cuarto de lectura* explica el procedimiento seguido por los autores en la elaboración del libro y su doble función: didáctica (como “instrumento educativo” para la enseñanza de la lengua) e ideológica (como “propaganda patriótica” o “a favor de los ideales nacionalistas”):

“Sabido es que en la mayoría de los hogares toda la biblioteca está construida por los libros que los niños llevan de la Escuela. Estos libros son ojeados por los padres y, muchas veces, leídos por ellos. Este

hecho obliga a los autores del libro de lectura y al Estado que lo aprueba, a darle, además de su condición didáctica, la de instrumento de propaganda a favor de los ideales nacionalistas” (p. IV).

En esta oportunidad me centraré en el modo como se representa el segundo aspecto, a saber, la difusión de las ideas nacionalistas.

A partir de la lectura de los enunciados que componen el texto puede ir construyéndose una cadena léxica que delimita-elabora el objeto *patria* y a partir del cual se explicitan las ideas nacionalistas:

Libro = “condición didáctica” (p. IV) + “instrumento de propaganda a favor de las ideas nacionalistas” (p. IV).

“ideas nacionalistas” = “doctrinas sobre las que se basa nuestra sociedad” (p. V) > en textos de “autores nacionales” (p. VI) > que muestran la “belleza de nuestra tierra”, “emoción de nuestra historia”, “encanto de nuestro folclore”, “grandeza del alma nacional” (p. VII).

Ideales del libro = “moral individual, familiar y social” (p. VII) + “la Patria” (p. VII).

“La Patria” > “[a] conservación de su Idioma, [b] conocimiento de su Geografía y de su [c] Historia” (p. VII).

Los enunciados anteriores reflejan una ideología nacionalista que presupone un estrecho vínculo entre Estado-nación-lengua.

Según indica el texto, el idioma de la patria es únicamente uno. Y si bien no se explicita claramente cuál es ese idioma ya que solamente se lo califica como ‘nacional’, el hecho de que el texto en cuestión esté escrito en español ofrece indicios suficientes como para deducir que se trata del

español, lengua que por otra parte se presenta como la lengua de uso oficial en el Uruguay.

En el texto que sigue se infiere la interpretación de que el *idioma nacional* es un tesoro que ha sido profanado:

[a] “Idioma”> “Idioma Nacional” > “amor a la Patria”> “tan sagrado como los símbolos”> “profanación o delito de lesa-patria, su empleo indebido”> “escritores y poetas” como “héroes” (p. IX).

En relación con los usos considerados como incorrectos, los autores señalan que “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” (p. IX). Estas observaciones evidencian la actitud purista que prima sobre la lengua, remarcada además por el término ‘vicios’ para referirse a los usos lingüísticos que se alejan del modelo propuesto.

Los autores indican que la enseñanza del idioma nacional no es el único medio para “desarrollar el amor a la Patria” (p. IX). Para lograr este objetivo también es importante que los escolares aprendan la geografía y la historia nacionales. Por su intermedio el niño aprenderá a valorar –y a defender si es necesario- su tierra:

[b] Geografía> “nuestra tierra”> “cosa sagrada”> “amor a la Patria”> defenderla> “cuchillas” + “guitarra de las vidalitas” + “ceibo” + “ombú” + “río como mar” + “playas más hermosas del mundo” + “río Negro” + “los abuelos, los padres y los hijos y los hijos de los hijos”> los padres y los

abuelos que “derramaron sangre y sudor sobre ella por defenderla y embellecerla” (ps. XI-XII).

[c] “Historia” > “héroes” > “fundadores de nuestra nacionalidad”(p. IX) > “mito”> “propio”> “gaucho” (y por su intermedio el “charrúa”)> “elemento aglutinante de nuestra joven nacionalidad” (p. XIII)> unidad nacional.

Según indica el texto anterior los autores entienden que para lograr la unidad nacional es importante la existencia de una figura mitológica (el gaucho) que funcione como elemento “aglutinante” de la nacionalidad. Para consolidar la unidad nacional estiman necesario identificar los grupos que atentan contra ella, por eso a lo largo del texto además del eje temático sobre la patria se desarrolla otro que apunta a delimitar el perfil del grupo no nativo (los extranjeros residentes en el país) y la función del libro y la Escuela en ese sentido.

Este discurso recoge la realidad de la época. En los años 40 del siglo XX existía un porcentaje de población extranjera importante, que justificaba la preocupación por explicar el lugar de esta población en la sociedad nacional. Los datos censales de Montevideo (centro económico y cultural del país desde donde se elaboró el texto analizado) indican que el porcentaje de población extranjera era de 30, 4 % en 1908, y 13, 5% en 1963 (Pellegrino 2003).

En el texto se indica que la población extranjera vino a Uruguay “por su riqueza y su noble legislación, [lo que] lo convierte en tierra promisoría de todos los hombres del mundo” (p. XIV).

Al respecto, es interesante observar cómo se representa la legislación referente a los extranjeros en el texto escolar. Aquí se indica que es “noble”, en

cambio legislación vigente indicaba lo contrario. En 1932 se aprobó la ley N° 8868, conocida como la “ley de indeseables”, que establecía causales de “inadmisión” y de expulsión de extranjeros, aunque poseyeran “carta de ciudadanía nacional”. La Constitución de 1934 estableció algunas restricciones con respecto a la entrada de inmigrantes que padecían enfermedades físicas o mentales y no tenían una adecuada conducta moral. En 1936 se aprobó la ley N° 9604, que además de ratificar las trabas puestas por la *ley de indeseables* añadió otras nuevas como los “factores políticos” o la necesidad de poseer un certificado consular. Estas medidas buscaban dificultar la llegada al país de los refugiados republicanos provenientes de España y de los judíos que escapaban de la legislación racista en Alemania. De esta forma se acentuó una doble dicotomía: nosotros –los uruguayos/ ellos –los extranjeros, por un lado, y extranjeros aceptados/ extranjeros indeseables, por otro.

En el texto analizado, esta oposición se construye discursivamente de la siguiente manera:

Escolares = raza propia + “razas extrañas”/ “extranjeras” (p. IV)

Escolares de razas extranjeras> padres> “amor a los héroes de su país de origen”> “menosprecio por nuestros héroes” (p. IV) > menosprecio por “nuestra literatura, nuestras artes, nuestras industrias y aún nuestro idioma y las costumbres de nuestro pueblo” (p. IV).

Menosprecio> por desconocimiento> libro> ilustraciones> “propaganda de las ideas nacionalistas” (p. IV) / “propaganda patriótica” (p. VIII)> conocimiento> no menosprecio> “hijos [de extranjeros] hermanos de nuestros hijos” (p.VIII)> no pérdida del carácter nacional> figura del gaucho> “elemento aglutinante”> mantiene el “carácter nacional” (p. XIII)

El texto anterior permite constatar que como indica Ruiz (2008: 94) el terrismo impulsó “un cambio en el patriotismo ‘cosmopolita’ que predominaba entre los uruguayos, proponiendo un nacionalismo a ultranza”, y que la propuesta “se instrumentó fundamentalmente desde la escuela pública y los Institutos Normales (...) por ser ámbitos de alcance nacional”.

El lenguaje usado en este texto es en general sencillo, fácil de comprender por cualquier lector, incluyendo los padres de los “escolares extranjeros”. También tiene elementos fuertemente evaluativos. Los rasgos que hacen a la nación uruguaya se catalogan como positivos e incluso excepcionales. En oposición, los rasgos adjudicados a lo extranjero están connotados negativamente:

Evaluación de lo nacional:

“la belleza de nuestra tierra” (p.VII)

“la emoción de nuestra historia” (p.VII)

“el encanto de nuestro folklore” (p. VII)

“la grandeza del alma nacional” (p. VII)

“Día llegará en que el Idioma se considere tan sagrado como los símbolos” (p. IX).

Evaluación de lo extranjero:

“razas extrañas” (p. IV)

“menospreciar a (...) nuestros [héroes], (...) a nuestra literatura, a nuestras artes, a nuestras industrias y aún a nuestro idioma y a las costumbres de nuestro pueblo” (p. IV)

“para que haya menos ingratos entre los que cobijamos” (p. IX)

“el confuso y amorfo oleaje que continuamente amenaza barrer lo que nos es propio” (p. XIII).

Se construye un ‘nosotros’ y un ‘otros’ que se apuntala con el uso reiterado del pronombre posesivo de primera persona plural (“nuestros héroes”, “nuestra literatura”, “nuestro idioma”, “nuestras costumbres”), que opone sistemáticamente un “nosotros” integrantes y constructores de la nación uruguaya y un “ellos” extranjero, invasor y eventual peligro de la nacionalidad oriental.

En esta construcción dicotómica la lengua aparece como un elemento fundamental, evidenciando las funciones unificadora y separadora de Garvin y Mathiot (1974). La función unificadora hace que la lengua sirva como vínculo entre hablantes de diferentes dialectos y contribuye así a unirlos en una sola comunidad lingüística. La función separadora opone una lengua a otra, de tal manera que sirve como poderoso símbolo de identidad nacional y la identificación del individuo con su comunidad lingüística en vez de serle indiferente adquiere una alta carga emocional.

3.2. La construcción del tópico: La transitividad. Según Halliday (1994), el sistema gramatical de transitividad construye el mundo de la experiencia en un conjunto manejable de procesos. En el texto estudiado los procesos que utilizan los autores para referirse a sí mismos son materiales, en el sentido de que los autores se posicionan como actores de los procesos, lo que implica asumir responsabilidades en relación con lo dicho: “hemos tratado de hacer” (p. IV), “debíamos dar preferencia” (p. V), “emprendemos” (p. VI). De todas formas estas asunciones son muy escasas.

En otras ocasiones en que se refieren a sí mismos utilizan el recurso de la impersonalidad: “Había que tener en cuenta” (p. VI), con lo que generan un efecto de distanciamiento en relación al proceso.

La mayoría de los procesos referidos en el texto no se vinculan con los autores del mismo, sino con la Escuela como institución, el Maestro como agente y el Libro de lectura como instrumento, o bien con los uruguayos considerados en su totalidad.

Hay un proceso referido a la Escuela como institución y otro al Maestro como agente. En ambos casos se trata de procesos materiales, que exigen acción, hecho remarcado además por presentarlos a través de formas perifrásticas que indican obligación: “La Escuela (...) tiene que luchar por todos los medios a su alcance para defender lo que nos es propio” (p. XIII); “El Maestro debe exaltar al gaucho” (p. XIII).

Esta construcción, además –acentuada por el empleo de verbos como “luchar” y “defender”-, representa la labor educativa como una batalla y a los maestros como soldados de la Patria, lo que significa defender los rasgos propios de la nacionalidad oriental mediante la enseñanza de la geografía, la historia y el idioma nacionales.

En cuanto a procesos vinculados a los libros de lectura, prácticamente todos están presentados en tiempo futuro, lo que indica una proyección de la incidencia del libro en los lectores a los que se pretende influenciar (los extranjeros, integrantes del grupo que puede ‘romper’ la unidad nacional):

“Las ilustraciones que contiene este libro ejercerán una función de propaganda en la mente y aún en el corazón del hombre de otros países, que vino al nuestro a buscar paz y trabajo” (p. VIII).

[Las ilustraciones] "los cautivarán, los atraerán y los obligarán a leer lo que nosotros queremos que lean, para que haya menos ingratos entre los que cobijamos y para que sus hijos sean verdaderamente hermanos de nuestros hijos" (p. IX).

Se observan aquí, no sólo procesos materiales ("ejercerán", "obligarán a leer"), sino también mentales ("cautivarán", "atraerán"). Los procesos mentales, a diferencia de los materiales, refieren a la experiencia interior y requieren dos participantes: el experimentante y el fenómeno (Halliday 1994). El experimentante -en los ejemplos, los extranjeros- no es agente, su participación en el proceso no implica asumir responsabilidades sino únicamente 'experimentar' el fenómeno -en los ejemplos, las ilustraciones de los libros. Experimentar implica adquirir conciencia sobre el proceso referido, con el consiguiente cambio actitudinal que ello supone: "para que haya menos ingratos entre los que cobijamos y para que sus hijos sean verdaderamente hermanos de nuestros hijos" (p. IX).

En relación a los procesos que involucran a todo el pueblo uruguayo, se observaron los siguientes:

"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. 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" (p. IX).

"Sí, la tierra donde se ha nacido, la que es necesario querer y defender como a una madre" (p. XII).

“Siendo la población vegetativa la única de nuestro país y teniendo aún esta misma, la característica de proceder de razas extranjeras, estamos expuestos a perder el carácter nacional” (p. XIII).

Aquí se recurre sobre todo a procesos mentales (cuatro de cinco), alternando construcciones personales (primera persona del plural: “aceptamos”, “estamos expuestos”) con formas impersonales con ‘se’ (“se considere”, “se estime”).

En el caso de “se considere” y “se estime”, si bien están en subjuntivo, la proyección hacia el futuro se realiza con certeza, al retomarse en el argumento las formas en presente indicativo (“todos lo aceptamos”).

Los autores aquí muestran indirectamente -a la vez que comprometiendo también la actitud del lector debido al uso de la primera persona del plural- su orientación hacia lo dicho: asignan al *idioma nacional* un valor relevante en la construcción simbólica de la nación. En este sentido, la propia denominación ‘idioma nacional’ indica la importancia que tiene la lengua para la afirmación de la nacionalidad.

Como indica Di Tullio (1999:25), “en principio, la lengua aparece como uno de los factores “objetivos” sobre la idea de nacionalidad. Aunque no sea, en realidad, una condición necesaria y suficiente, aparece privilegiada por la función simbólica que se le atribuye en tanto expresión idiosincrática del espíritu nacional”.

Por otra parte, la restricción semántica del sustantivo ‘idioma’ mediante el adjetivo ‘nacional’ implica también la necesidad explícita de privilegiar una lengua por encima de otras. La construcción dicotómica de la *patria* a partir de la oposición entre ‘nosotros (los nacionales)’ y ‘ellos (los extranjeros)’ a lo

largo del texto apoya la siguiente interpretación: nosotros hablamos el idioma nacional; ellos hablan idiomas extranjeros. En todo caso, es interesante el opacamiento que se hace de la población lusohablante de frontera, ya que nunca es mencionada. ¿Qué lugar ocupa en este reparto de lugares? ¿Forma parte del grupo de los nacionales aunque no hable el idioma nacional?

3.3. La construcción del tenor: La modalización. Según Halliday (1994), la modalización muestra la perspectiva de los autores sobre los hechos. Representa el grado de probabilidad que ellos dan a los acontecimientos.

En la mayor parte del texto los autores presentan la información como si no formara parte de una perspectiva particular. Esta es la manera más habitual de generar efecto de objetividad. A veces modalizan la información apelando a formas impersonales (“se considere”, “se estime”) o usando plurales mayestáticos (“aceptamos”, “estamos expuestos”); y sólo eventualmente dejan en evidencia su perspectiva sobre la realidad representada (“debíamos dar preferencia”, “emprendemos”).

4. RECAPITULACIÓN

El texto estudiado ejemplifica la manera en que durante la dictadura terrista la escuela y sus instrumentos de enseñanza funcionaron como soporte para la transmisión de un conjunto de representaciones sobre el país, contribuyendo a afianzar la construcción del relato fundacional del estado-nación.

Como hemos visto, se trata de un discurso francamente evaluativo; los términos seleccionados, sus modificaciones y graduaciones orientan

fuertemente los contenidos presentados, todos al servicio de la elaboración del objeto *patria*.

La patria se estructura discursivamente a partir de una serie de rasgos nucleados en torno a la *Historia Nacional* (de la que se enfatiza la valentía de los héroes y el sacrificio de los antepasados), la *Geografía Nacional* (que muestra un país excepcionalmente bello) y el *Idioma Nacional* (símbolo de la nación oriental). Estos elementos construyen un discurso unificador que define las fronteras de la nación permitiendo identificar claramente qué elementos la integran y cuáles no.

La preocupación por marcar las fronteras de lo nacional desde el punto de vista lingüístico, mediante la enseñanza del español como el *Idioma Nacional*, evidencia la función simbólica de la lengua, en el sentido de representar la unidad nacional. Unidad que debe ser defendida mediante el uso exclusivo y ‘correcto’ del español dentro de los límites de la patria. Los soldados encargados de dar esa batalla son los maestros.

La idea de estado monoglósico (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004) se va conformando a través de un proyecto educativo que monopoliza la cultura y la lengua legítimas. Del Valle y Gabriel-Stheeman (2004: 31) observan que “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. Las comunidades nacionales se imaginan cultural y lingüísticamente homogéneas”. En este sentido, se interpreta que todo lo que atente contra esa homogeneidad debe ser neutralizado, so pena de perder el “carácter nacional”, como señalan los

autores del texto analizado. De ahí la preocupación constante manifiesta en el mismo por visualizar y catalogar a la población extranjera como un grupo diferente al nacional, y por lo tanto portador de otra historia, otra geografía y otro idioma; preocupación que sirve a la vez como espejo para autoidentificarse y generar fuertes lazos afectivos entre los uruguayos, en pro de la defensa de “lo que nos es propio” -en una reafirmación enfática de la identidad en ‘peligro’-, para también lograr la legitimación, mediante el apoyo popular, de una acción político-lingüística realizada en el marco de una dictadura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Del Valle, J. y L. Gabriel-Stheeman (2004) “Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica”. En: J. Del Valle y L. Gabriel-Stheeman (eds.) *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid, Iberoamericana. 15-33.

Di Tullio, Á. (1999) *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Fairclough, N. (2001) *Discurso e mudança social*. Brasília, Universidade de Brasília.

Jodelet, D. (1993) “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En: S. Moscovici (comp.) *Psicología social*. Barcelona, Hurope. 469- 494.

Fairclough, N. (1989) *Language and power*. Londres, Longman.

Garvin, P. y M. Mathiot (1974) "La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura". En: P. Garvin y Y. Lastra (comps.) *Antología de*

estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, UNAM. 303- 313.

Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edwards Arnold.

Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica.

Narvaja de Arnoux, E. (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos editor.

Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein (comps.) (1999) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.

Pellegrino, A. (2003) *Caracterización demográfica del Uruguay*. Montevideo, Facultad de Ciencias Sociales.

Ruiz, E. (2008) "El 'Uruguay próspero' y su crisis. 1946-1964". En: A. Frega, A. M. Rodríguez, E. Ruiz, R. Porrini, A. Islas, D. Bonfanti, M. Broquetas e I. Cuadro, *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo, Banda Oriental.123-162.

Van Dijk, T. (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel.

CORPUS

Abadie, R. y H. Zarrilli (1946) *Libro cuarto de lectura*. Obra premiada en el concurso de 1941 del Consejo para dotar a las Escuelas Públicas de un Método Nacional y Exclusivo para la enseñanza oficial de la lectura. Edición oficial. Montevideo, Talleres Gráficos Sur.

Constitución de la República Oriental del Uruguay del año 1934. Disponible en

www.biblio.juridica.org

Ley N° 8.868. Disponible en www.parlamento.gub.uy

Ley N° 9604. Disponible en www.parlamento.gub.uy