

Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza

Graciela Barrios
Universidad de la República
grabar@adinet.com.uy

Resumen

En este artículo discuto las políticas lingüísticas de Uruguay en relación con el bilingüismo fronterizo del norte de este país, durante el período de dictadura militar (1973-1985). En particular, estudio los informes lingüísticos producidos por el Ministerio de Educación y Cultura (1980) y la Academia Nacional de Letras (1982) sobre este tema. La investigación contiene una introducción sobre la situación histórica y sociolingüística de Uruguay, una discusión sobre las políticas puristas y nacionalistas y un análisis de los informes mencionados, como instrumentos de planificación, de propaganda nacionalista y de legitimación de la autoridad. Los informes institucionales defendieron el español como símbolo de la identidad nacional y la enseñanza monolingüe como instrumento para lograr sus objetivos. También se discuten las diferencias entre dichos informes y las investigaciones lingüísticas del período.

Palabras claves: política lingüística, dictadura, portugués, nacionalismo, purismo, academia de la lengua.

Abstract

In this article I discuss language policies in Uruguay regarding bilingualism in the Brazilian-Uruguayan border during the period of military dictatorship (1973-1985). In particular, I study linguistic reports produced by the Ministerio de Educación y Cultura (1980) and the Academia Nacional de Letras (1982) on this subject. The research contains a historical and sociolinguistic review, a discussion on purism and nationalism and an analysis of these reports as language planning tools, as well as propaganda media to legitimate authority. The institutional reports defended Spanish as a symbol of national identity and monolingual education as a tool to achieve their goals. The differences between these reports and linguistic research of the period are also discussed.

Keywords: language policy, dictatorship, Portuguese, nationalism, purism, language academy.

1. Presentación

La situación lingüística de la región uruguaya fronteriza con Brasil ha concitado la preocupación de políticos y educadores desde fines del siglo XIX, y el interés académico de los lingüistas desde mediados del siglo XX. En el primer caso, se tomaron medidas para incentivar la enseñanza obligatoria en español, como un modo de

contrarrestar la presencia del portugués hablado en la región y afirmar la soberanía nacional; en el segundo, se investigó la situación de contacto entre portugués y español, y se llamó la atención sobre los conflictos que ocasionaba la política monolingüe en el ámbito comunitario. La relación entre políticos y educadores ha ido cambiando con el tiempo, pero tradicionalmente ha estado condicionada por dos visiones antagónicas de la realidad.

En este trabajo presento algunas acciones de planificación lingüística en Uruguay durante la dictadura militar uruguaya (1973-1985), con particular atención al período 1978-1982. El período se ubica entre la realización del Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de Educación Primaria y la publicación del “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo” de la Academia Nacional de Letras (Academia Nacional de Letras 1982). Coincide además con una serie de medidas generales del gobierno militar, que apuntaron a una legitimación política e ideológica de su permanencia en el poder (Caetano y Rilla 2008; Greising et al. 2011; Nahum 2009).

Para la investigación se consultaron numerosas fuentes documentales: 1) artículos de prensa escrita uruguaya (diarios *El País* y *El Día* de Montevideo, entre agosto de 1978 y julio de 1983) relevados en la Biblioteca Nacional y en el archivo del Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos de la Universidad de la República; 2) documentos ubicados en la biblioteca de la Academia Nacional de Letras sobre el trabajo de la Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza: actas de sesiones (mayo a agosto de 1979, junio a diciembre de 1980 y julio de 1982), informes finales (Academia Nacional de Letras 1979 y 1982) e insumos varios de uso interno; 3) un informe producido por la Oficina de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación y Cultura (Ministerio de Educación y Cultura 1980). Como referencia para la investigación científica sobre el tema, seleccioné varios trabajos publicados entre 1959 y 1984, según se indica más adelante.

Las autoridades normativas de la lengua (academias y sistema educativo) cumplen un rol fundamental en la legitimación institucional de las ideologías lingüísticas. Las acciones que se realizan en estos ámbitos tienen una visibilidad y trascendencia particular, sobre todo si cuentan con el apoyo de los medios masivos de comunicación.

Los discursos sobre la lengua y sus usos aparecen en las intervenciones glotopolíticas propiamente dichas, en las prácticas metalingüísticas (vocabularios, gramáticas, etc.) y en las actividades epilingüísticas de naturaleza esencialmente normativa (Boyer 2003). En este artículo considero algunos trabajos que apuntan al conocimiento y reflexión sobre el lenguaje, como hecho histórico y cultural. Son productos de distinta naturaleza, con una utilidad eventualmente extrínseca a la investigación lingüística (Swiggers 2009), que pueden funcionar como instrumentos de planificación y legitimación del poder. La planificación lingüística del período considerado incluyó varios informes institucionales con un propósito prescriptivo y nacionalista. Como toda ideología, el purismo y el nacionalismo lingüísticos se manifiestan en la acción política, porque están profundamente arraigados en las estructuras sociales y en el ejercicio del poder (Woolard 2007).

2. Caracterización histórica y lingüística de Uruguay hasta 1973

La situación lingüística de Uruguay es el resultado de acontecimientos históricos que determinaron una temprana desaparición de las lenguas indígenas, la imposición del

español como lengua mayoritaria, la persistencia del portugués como lengua fronteriza y la asimilación de los inmigrantes europeos llegados hasta mediados del siglo XX.

La historia lingüística de Uruguay está signada por las disputas de límites entre España y Portugal durante la colonización y por la influencia de los países vecinos (Argentina y Brasil), con quienes compartió buena parte de su historia. La entonces llamada Banda Oriental, ubicada al este del Río Uruguay y al norte del Río de la Plata, constituía el territorio más oriental del Virreinato del Río de la Plata, bajo el dominio español. Los portugueses también marcaron su presencia en estas tierras desde épocas tempranas de la colonización. En 1680 fundaron la Colonia del Sacramento sobre el Río de la Plata, frente a la ciudad de Buenos Aires y más allá de los límites establecidos por el Tratado de Tordesillas de 1494. Entre 1817 y 1825 el territorio que actualmente ocupa Uruguay estuvo bajo el control político portugués, con el nombre de Provincia Cisplatina. Pero más allá del dominio político, la presencia portuguesa en buena parte del territorio norte y noreste de Uruguay es de larga data, como resultado de un poblamiento originariamente lusitano. Cuando en 1828 se firmó la Convención Preliminar de Paz que dio lugar a la creación de un estado independiente entre Argentina y Brasil, Uruguay distaba de ser un país organizado y viable. Durante cuarenta años se sucedieron guerras civiles y regionales, divisiones partidarias e injerencias extranjeras.

Hacia el último cuarto del siglo XIX, el país seguía teniendo enormes dificultades para funcionar como tal. Fue entonces que, durante la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1879), se adoptaron medidas concretas para revertir esta situación y afirmar el control político en todo el territorio nacional, con particular atención a la frontera norte. Una de las medidas más contundentes fue la reforma educativa ideada por el pedagogo José Pedro Varela. El Decreto-Ley de Educación Común de 1877 establecía que en todas las escuelas del país la enseñanza debía impartirse en el “idioma nacional” (español), incluyendo la frontera norte donde predominaba el portugués. La medida tuvo un impacto inmediato en las minorías lingüísticas. Los inmigrantes se asimilaron paulatinamente al español; las comunidades fronterizas lo incorporaron como lengua de la educación pero mantuvieron el portugués como lengua de uso doméstico, estigmatizada por su condición de mezcla con el español. La población de frontera fue alfabetizada en español, sin tener en cuenta que la lengua materna de los estratos sociales más bajos seguía siendo el portugués; los altos índices de fracaso escolar en la región llamaban la atención de los educadores, pero aun así se siguió adelante con la enseñanza monolingüe.

Durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, el turbulento contexto internacional y una sucesión de gobiernos *de facto* entre 1933 y 1943 hicieron olvidar por un tiempo la cuestión fronteriza, para centrar su atención en los inmigrantes. Aunque su presencia data del siglo XIX, durante el gobierno filo-fascista de Gabriel Terra se acentuaron las medidas restrictivas para su entrada (por su posible condición de anarquistas), mientras que los intelectuales de izquierda denunciaban las actividades de grupos nazi-fascistas en los colegios italiano y alemán (Barrios 2013). La creación de la Academia Nacional de Letras, el 10 de febrero de 1943 (Decreto-Ley N° 10.360), respondió en buena medida al propósito de defender el español frente a la amenaza de las lenguas migratorias, como se explicita en el segundo “Considerando” de esta Ley (Barrios 2011a):

[...] el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos, al

par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente (Academia Nacional de Letras 1983: 55).

Ni una consideración aparece en esta instancia sobre la frontera y el portugués.

Con los cambios en el contexto internacional y la paulatina asimilación de los inmigrantes, la preocupación por el multilingüismo migratorio se fue atenuando y salieron nuevamente a luz los problemas educativos de la región fronteriza. En 1967 la Prof. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo presentó al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria un proyecto denominado “Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil” (García Etchegoyen de Lorenzo 1967 y 1974; Behares 2007), con el asesoramiento del lingüista José Pedro Rona, pionero en los estudios sobre dialectos portugueses hablados en Uruguay (Rona 1959). El proyecto era una respuesta a los problemas de deserción y repetición escolar de la región. Se proponía la instrumentación de un plan piloto en algunas escuelas fronterizas, para comparar los resultados obtenidos a partir de la enseñanza monolingüe en español (tal como se había hecho hasta entonces), la enseñanza de español como segunda lengua y la enseñanza bilingüe español-portugués. Se esperaba obtener insumos para decidir qué tipo de enseñanza era más adecuada para la región. El proyecto fue aprobado en primera instancia por el Consejo de Educación Primaria, pero finalmente rechazado como resultado de las discusiones dadas en el Parlamento, con el argumento de que la enseñanza de una lengua extranjera a niños uruguayos podía vulnerar la soberanía nacional (Behares 1984 y 2007).

La situación lingüística fronteriza ha ido cambiando con el tiempo, dentro del formato diglósico resultante de la planificación. Behares (2007) ha distinguido tres tipos de diglosia en esta región, a lo largo de su historia: la diglosia “clásica (desde 1920 aproximadamente), con el “español castizo” como variedad A enseñada en la escuela y el “portugués fronterizo” como variedad B de uso doméstico; la diglosia “autoritaria” (desde 1975, período que nos interesa en este trabajo), con el “español uruguayo” como variedad A, el “portugués fronterizo” como variedad B y el “portugués estándar” como variedad incorporada en los estratos medios de la población a través de los medios de comunicación; y la diglosia “nueva” (desde 1995), con el “español uruguayo” como variedad A, el “portugués fronterizo” como variedad B y el “portugués estándar” como variedad valorizada por las políticas de integración regional.

3. Política lingüística y dictadura militar

3.1. El contexto histórico (1973-1975)

La política lingüística nacionalista que caracterizó a Uruguay desde fines del siglo XIX se acentuó aún más durante la dictadura cívico-militar de 1973-1985, un ambiente especialmente propicio para reavivar la lucha contra el portugués.

A fines de los años sesenta e inicios de los setenta Uruguay mostraba un panorama convulsionado, con enfrentamientos violentos entre la guerrilla de izquierda y el gobierno del Presidente Jorge Pacheco Areco (1967-1972) (Caetano y Rilla 2008; Nahum 2009; Nahum et al. 2011). En 1972 asumió la presidencia Juan María

Bordaberry y el 27 de junio de 1973 disolvió el Parlamento, con apoyo de las Fuerzas Armadas. Se iniciaban así doce años de dictadura cívico-militar (Caetano y Rilla 2008; Greising et al. 2011; Nahum 2009), durante los cuales se sucedieron tres presidentes civiles *de facto* (Juan María Bordaberry entre 1973 y 1976, Alberto Demicheli en 1976 y Aparicio Méndez entre 1976 y 1981) y finalmente uno militar, el General Gregorio Álvarez (1981-1985), que se había desempeñado como Comandante General del Ejército desde 1978. Durante la dictadura se prohibieron los partidos políticos y los sindicatos, la educación pública fue intervenida y los medios de prensa severamente controlados. Muchos uruguayos fueron destituidos de sus trabajos, detenidos, muertos o desaparecidos, o se exiliaron en el exterior; muchos políticos opositores, además de estar proscritos, corrieron la misma suerte.

En 1980 se convocó un plebiscito para considerar un proyecto de reforma constitucional que apuntaba a consolidar el régimen militar. Contra todo pronóstico por parte del gobierno, y a pesar de la propaganda para su aprobación, el proyecto fue rechazado por votación popular. En 1982 se realizaron elecciones internas de los partidos políticos; aunque no pudieron participar todos los partidos ni todos los políticos, el voto mayoritario fue para los candidatos más alejados del régimen militar. En noviembre de 1983 se convocó un acto multitudinario en Montevideo, bajo la consigna “por un Uruguay sin exclusiones”, y en 1984 se firmó el llamado Pacto del Club Naval entre el gobierno militar y tres partidos políticos. El 25 de noviembre de 1984 se realizaron elecciones nacionales y resultó ganador el Dr. Julio María Sanguinetti. En febrero de 1985 asumió el Parlamento electo y en marzo el nuevo Presidente.

El politólogo Luis Eduardo González ha propuesto dividir los doce años de dictadura militar uruguaya en tres etapas: “comisarial” (1973-1976), “fundacional” (1976-1980) y “transicional” (1980-1984) (Caetano y Rilla 2008; Greising et al. 2011; Nahum 2009). Los acontecimientos político-lingüísticos que consideramos en este artículo se identifican con el segundo período, durante el cual se intentó legitimar ideológica y políticamente el poder militar. La propaganda nacionalista tenía ya un punto álgido de referencia en 1975, proclamado “Año de la Orientalidad” en conmemoración de la gesta independentista de 1825 (Cosse y Markarian 1996). Con esto se buscaba

[...] difundir en la población una fuerte carga de patriotismo, relacionando la acción del gobierno y la “misión” de las Fuerzas Armadas, con los principios de la Patria y la nación, a través de múltiples festejos y “actos patrióticos”. En ese marco fue que la dictadura intentó fundar un “nuevo orden” (Greising et al. 2011: 27).

Durante la dictadura la educación no escapó al control estatal y fue un ámbito privilegiado de propaganda nacionalista, con particular atención a los aspectos lingüísticos. La defensa de la lengua española y la oposición al portugués se instrumentaron desde el gobierno con actividades educativas variadas, campañas idiomáticas y una presencia mediática sin precedentes. Como señala Behares (2007: 148), “toda la “producción” que bordea al año 1978 [...] sólo sirvió para reforzar y radicalizar la política educativa que ya venía imperando desde los años 20”. La prensa informó ampliamente sobre el tema. El diario *El Día* publicó varios informes especiales y se mantuvo una presencia regular en editoriales, artículos informativos, entrevistas, etc.; las notas de prensa del Inspector Adolfo Rodríguez Mallarini en el diario *El País* fueron un ejemplo de tenacidad en ese sentido.

3.2. El Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de la Educación Primaria (1978)

El inicio de las medidas más explícitas contra el portugués puede fecharse en 1978, con la realización del Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de la Educación Primaria, que obró como disparador de otras disposiciones. El Congreso se realizó en la ciudad de Durazno del 9 al 11 de agosto, coincidiendo con el centenario del Primer Congreso Nacional de Inspectores Departamentales en 1878, convocado por José Pedro Varela en el marco de la Ley de Educación Común aprobada un año antes. La información sobre el Congreso puede reconstruirse a través de la prensa, ya que el documento no se publicó (Behares 1984b y 2007).

Los temas centrales fueron tres: “La Educación Rural en el Uruguay”, “La Enseñanza del Idioma” e “Inspección Escolar”. El segundo incluía, entre otros, “Análisis de la situación actual a nivel nacional, del hablar, del leer y del escribir”, “Instituciones comprometidas en la acción de mejoramiento de la enseñanza del idioma como medio de cultivo y defensa de la lengua” y “Acción de las áreas especializadas en la Enseñanza del Idioma”. Un lugar protagónico ocuparon “los problemas de la enseñanza del idioma especialmente en las áreas fronterizas con Brasil (donde prospera el “portuñol”)” (*El Día* 9/8/1978).

El evento tuvo una amplia cobertura mediática, con énfasis en la especificidad idiomática de la región fronteriza. Algunos titulares de prensa ilustran la enconada lucha contra el portugués: “Guerra sin cuartel contra el ‘portuñol’” (*El País* 13/8/1978); “Contra el ‘portuñol’” (*El País* 16/8/1978); “Preocupa la penetración de TV y radios en países limítrofes” (*El País* 23/8/1978); “La penetración fronteriza y su incidencia idiomática” (*El Día* 10/9/1978); “Aumentar las horas de Español contra penetración idiomática” (*El País* 17/9/1978; entrevista al Inspector Adolfo Rodríguez Mallarini); “El idioma y la desnacionalización” (*El País* 27/9/1978).

En el congreso se discutió “el problema del idioma y su correcta enseñanza” (*El Día* 10/9/1978), destacándose que la situación fronteriza continuaba siendo un tema de candente actualidad, como lo fuera un siglo atrás en el Primer Congreso de Inspectores. Se consideró que en la frontera la “deformación” idiomática comprometía la comunicación maestro-niño al ingreso a la escuela, porque el alumno “maneja una construcción idiomática y elevado número de palabras en lo que se ha dado en llamar *portuñol*” (*El Día* 10/9/1978). También se señalaron carencias importantes en los materiales de lectura disponibles y en la formación docente.

Como ilustra el sugerente subtítulo de un artículo de prensa, “El idioma y la soberanía nacional” (*El País* 13/8/1978), el Congreso tuvo un alto contenido patriótico; bajo la consigna de que “el mantenimiento de nuestra lengua es uno de los pilares de la soberanía y la unidad nacional”, se esperaba que los escolares tomaran conciencia “del papel cumplido por quienes han realizado esfuerzos para legarnos una Patria justa, libre y digna, enriqueciendo el patrimonio nacional”, para consolidar “los lazos afectivos y espirituales de la nación” (*El País* 13/8/1978). Los inspectores consideraron imprescindible “un uso intensivo del español en todos los niveles, a los efectos de luchar con éxito ante la penetración de idiomas foráneos” (*El Día* 10/9/1978). Para esto se sugirió crear bibliotecas, actualizar los programas de estudio y elaborar materiales didácticos con formatos que pudieran ser competitivos con los brasileños. En relación con la formación docente, se recomendó entrenar muy especialmente a los maestros de

la región, en áreas específicas como “locución, gramática y fonología del idioma nacional” (*El Día* 10/9/1978).

La representación de la situación lingüística fronteriza en términos patológicos y anómalos se manejó sin restricciones; se esperaba que las medidas propuestas permitieran “encarar con éxito los trastornos del lenguaje, eliminando o disminuyendo esa deformación idiomática” (*El Día* 10/9/1978). Aunque curiosa y sin fundamento científico, esta representación caló hondo en las acciones educativas del período y justificó acciones concomitantes, como el funcionamiento de institutos especializados, con terapeutas del lenguaje que acompañaran al maestro en la atención de niños con “trastornos del lenguaje y dificultades de aprendizaje” (*El País* 13/8/1978). Como señala Behares (2007: 147),

[...] se entendía que el bilingüismo y la “incertidumbre” frente a los dialectos inducían al alumno a desarrollos patológicos, muy emparentados con la dislexia. De hecho, con este fin se había fundado el Centro de Lectura y Escritura de Rivera en 1958, ya que los índices de “perturbaciones del aprendizaje de la lengua escrita eran en ese Departamento los más altos del país” (Álvarez de Guadalupe 1962). No es necesario señalar hoy el desatino científico de aquellas interpretaciones. Desde aquel año la expresión “deformaciones del idioma Nacional” acabó por ser suficiente para interpretar y corregir el problema; reprimir esas formas “incorrectas” de hablar y estimular el uso del español.

En el Congreso se propuso que organismos multidisciplinarios se encargaran de investigar la situación fronteriza, para determinar “las características propias de la lengua de los orientales” (*El País* 13/8/1978) y encarar soluciones al respecto. Esta recomendación propició, como veremos más adelante, la elaboración de varios informes institucionales que coexistirían (con escasas posibilidades de intercambio) con la producción científica de los lingüistas.

También se recomendó regular los medios de comunicación masiva, por considerarlos un factor determinante de la “penetración idiomática”, y coordinar esfuerzos públicos y privados para producir programas nacionales “que reflejen los intereses y exalten los valores y forma de vida propia de la nacionalidad oriental” (*El País* 13/8/1978), con especial atención al público infantil. Esta recomendación tuvo un correlato inmediato en la resolución 1.499 del Poder Ejecutivo del 22 de agosto de 1978, por la que se creó una comisión para contrarrestar la presencia de radio y televisión de los países limítrofes. La idea de que el portugués penetra en territorio uruguayo a través de los medios de comunicación y propaganda brasileños adquirió particular relevancia durante este período, tanto en el discurso de las autoridades que participaron en este congreso, como en los usuarios comunes de la lengua, como surge en esta carta de un lector:

Quiere decir que a cambio de dineros por pago de publicidad [en portugués] se realiza el atropello contra el idioma y las buenas costumbres. Habría que poner coto a eso simplemente prohibiendo la difusión de propaganda escrita en un idioma no nacional (*El País* 27/11/78).

La ceremonia de clausura del Congreso tuvo una amplia cobertura mediática. Participaron autoridades departamentales y educativas (con cargos de confianza y funciones de intervención), que argumentaron la importancia del evento y el compromiso de implementar las medidas propuestas. Lejos de quedar en letra muerta,

las recomendaciones se tradujeron rápidamente en campañas idiomáticas, comisiones, informes, centros departamentales de lenguas, cursillos, actividades culturales, etc.

3.3. Las campañas idiomáticas

Entre las medidas que se tomaron durante este período a favor del español y en contra del portugués, cabe mencionar dos campañas que tuvieron una amplia repercusión mediática.

3.3.1. La campaña purista de 1979

En enero de 1979 el Ministerio de Educación y Cultura inició una campaña de prensa para fomentar el uso correcto del idioma (Barrios y Pugliese 2004). El contexto era especialmente propicio para este tipo de campañas, ya que el purismo lingüístico se exagera en momentos históricos particulares para defender, demarcar y proteger aquello que se considera como propio (Jernudd 1989), y resulta un complemento ideal del nacionalismo lingüístico. De todos modos, no podemos olvidar que las actitudes puristas están tan arraigadas en las comunidades (Milroy y Milroy 1985), que pueden aparecer en las más variadas circunstancias.

La campaña purista de 1979 duró seis meses (17/1/1979 a 22/7/1979), durante los cuales se publicaron en la prensa 69 textos diferentes con una frecuencia casi diaria. Los anuncios constaban de una forma catalogada como incorrecta (por ejemplo, *Voló por el aire inmediatamente*), la correspondiente forma correcta (*Voló inmediatamente*), un comentario explicativo (*Sólo se vuela por el aire*) y un dibujo alusivo. El eslogan que acompañaba los anuncios (“El buen uso de su idioma es uno de los más significativos índices de la cultura de una nación”) no deja lugar a dudas sobre el carácter purista y nacionalista de la campaña. La prensa acompañó la iniciativa con artículos informativos y editoriales con un alto contenido patriótico, en defensa de la “afirmación idiomática” y en contra de la “infiltración fronteriza”:

No podemos menos que apoyar calurosamente la iniciativa de “afirmación idiomática”—que tal es su nombre— por cuanto no sólo sus propósitos sino, también los expertos que estarán a su cargo garantizan una real preservación de los valores lingüísticos comprometidos por la infiltración fronteriza y la distorsión que se opera a través de distintos medios de difusión (*El País* 27/11/1978).

Un estudio detallado de los fenómenos lingüísticos prescritos (Barrios y Pugliese 2004) dejó en evidencia la desprolijidad en el diseño de la campaña y la escasa atención a la norma social. Los comentarios que fundamentaban las supuestas incorrecciones tampoco eran convincentes. Habida cuenta de su ineficacia práctica como instrumento normativo, podría considerarse que la campaña cumplió un objetivo más político que instrumental (Barrios y Pugliese 2004): recordarnos que somos partícipes de una comunidad que comparte una lengua que debe ser preservada; que esa lengua es patrimonio de nuestra nacionalidad; que existen instituciones que se preocupan por conservarla y que (encarnadas en el gobierno de turno) velan por las buenas costumbres, en un rol eminentemente paternalista. La afirmación de la autoridad (aunque sea en algo aparentemente secundario como el uso del lenguaje) podría interpretarse como el objetivo primordial de una campaña de este tipo en el período estudiado. Se fomenta la convicción de que en la lengua, como en otros comportamientos sociales (y políticos), hay formas correctas e incorrectas de actuar, que existe una autoridad que rige esas

conductas y que todos debemos atenderlas. En este caso, la autoridad se identificaba con el gobierno de turno, a través del Ministerio de Educación y Cultura.

3.3.2. La campaña de alfabetización de 1982

Buena parte de las consideraciones anteriores se aplican también al Plan Nacional de Alfabetización de 1982 (Barrios y Asencio 2003), instrumentado por el Consejo de Educación Primaria en diversos puntos del país. Los cursos comenzaron en mayo de ese año. Tenían una duración de cuatro meses y estaban a cargo de 1.850 maestros, que atendieron en primera instancia a unos 12.000 alumnos. La alfabetización en español se planteó en términos fuertemente nacionalistas, con particular interés en la región fronteriza. Las autoridades recorrieron el país anunciando los “Buenos resultados de la lucha contra penetración idiomática” (*El País* 14/9/1982):

Miles de personas aprendieron a leer y escribir, y hasta un lejano punto del departamento fronterizo llegó sin previo aviso este corresponsal, para hurgar en los centros de alfabetización y en humildes viviendas donde, a través de la radio, llega para pequeños de cinco años los beneficios de la Educación Preescolar a Distancia en el Medio Rural (*El País* 15/8/1982).

Dijo el Gral. Medina que son muy fructíferas las visitas gubernamentales al Interior de la República [...]. “En Bernabé Rivera [localidad fronteriza] hemos visto a toda la población y a una juventud dinámica en la interpretación del Pericón [danza folklórica nacional], que es nacionalista, y son precisamente éstos los símbolos que buscamos nosotros” (*El País* 14/9/1982).

Hay móviles con material didáctico diverso, maestros dedicados a esta actividad y conjuntos folklóricos de coros y bailes quienes así tratan de contrarrestar la invasión idiomática extranjera (*El País* 14/9/1982, declaraciones de la Ministra de Educación y Cultura, Dra. Raquel Lombardo de De Betolaza).

La prensa de la época reprodujo el discurso oficial que resaltaba la estrecha relación entre el buen uso del idioma, la “superación material y espiritual” y los valores de la Nación, arraigados “desde el fondo de la Historia” en la figura del prócer nacional, José Artigas:

El Plan Nacional de Alfabetización [...], se inscribe entre las ideas fundamentales con que gobernantes de nuestro país han tratado de atender la superación material y espiritual de nuestro pueblo y él continúa una línea que tiene muy dignos y honrosos orígenes como que la misma entronca con la personalidad de Artigas (*El País* 8/9/1982).

Sin duda alguna, esa preocupación por superar el nivel cultural del pueblo, nos llega del fondo de la Historia. Entre los designios civilizadores de nuestro Prócer mayor, está aquél que cifra en la coexistencia de la ilustración y la valentía, el ideal del ciudadano oriental (*El País* 8/9/1982, declaraciones de la Ministra de Educación y Cultura, Dra. Raquel Lombardo de De Betolaza).

El arraigo en el pasado es un componente básico del nacionalismo, que se proyecta en acciones conjuntas hacia el futuro (Renan 1987). Se resalta la pureza, la autenticidad y la grandeza del pasado (Fishman 1989), apelando al orgullo; en este caso con referencias a los altos índices de alfabetización del país:

La campaña de alfabetización que se está cumpliendo en el Uruguay pone de manifiesto un loable propósito de alcanzar la perfección, poniendo al tope de la escala mundial en la materia, a un país cuyo índice de analfabetismo figura entre los más bajos del orbe (*El País* 2/6/1982).

[...] la empresa cuya instancia inaugural arroja el más halagador de los resultados, constituye un auténtico motivo de orgullo para el gobierno y para la ciudadanía y lo celebramos con la alegría que corresponde (*El País* 9/9/1982).

El 8 de setiembre de 1982, coincidiendo con el Día Mundial de la Alfabetización, se realizaron los actos de clausura de cursos de la primera etapa de la campaña. El tono emotivo y exaltado de la prensa que registró el acontecimiento es una estrategia de involucramiento y movilización de la comunidad (Fishman 1989), que apuesta a una capitalización política de la propuesta institucional: “Miles de personas aprendieron a leer y escribir” (*El País* 15/8/1982), “jornada memorable, que tuvo mucho que ver con la espontaneidad de la ceremonia” (*El País* 9/9/1982), “profundo contenido emocional, patriótico y cívico” (*El País* 9/9/1982).

Los textos citados muestran la continuidad discursiva que facilita y fundamenta la exaltación patriótica, para movilizar a la población en torno a la propuesta oficial. A través de una campaña que implicaba objetivos loables casi por definición, el gobierno militar intentaba construir una imagen política favorable que le otorgara algún tipo de legitimidad. La exaltación del nacionalismo es un instrumento poderoso para gobiernos que apuntan a la unificación de una comunidad en torno a acciones y comportamientos por ellos propuestos. Muchas campañas idiomáticas llevadas adelante por gobiernos de corte autoritario esperan legitimar su autoridad con acciones que, por su naturaleza, son culturalmente interpretables como positivas y dignas de apoyo (Barrios y Asencio 2003).

3.4. El “Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña” del Ministerio de Educación y Cultura (1980)

En consonancia con la recomendación del Congreso de Inspectores de Educación Primaria de 1978, referida a incentivar la investigación sobre la situación lingüística y educativa fronteriza, en marzo de 1980 el Ministerio de Educación y Cultura publicó un informe titulado “Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña” (Ministerio de Educación y Cultura 1980), a cargo del Departamento de Investigación de la Oficina de Planeamiento Educativo. El Ministro de Educación y Cultura era el Dr. Daniel Darracq, que desempeñó un papel fundamental en este tipo de iniciativas (Behares 2007). Como integrantes de la Unidad Ejecutora se mencionan la Directora de División y Encargada de Despacho (Gloria V. de Tabárez), la Encargada del Departamento de Investigación (María de los Ángeles Santero) y la Encargada del Departamento de Estadística (María Pérez de Morales).

En el capítulo I se reproduce el proyecto que dio origen al informe. Los capítulos II y III contienen los resultados de la investigación realizada en los departamentos limítrofes de Rivera y Artigas, respectivamente; en cada uno de estos capítulos se presentan los datos del cuestionario aplicado a docentes de la región sobre dificultades de aprendizaje, causas del problema y sugerencias para fomentar el buen uso del idioma nacional. El capítulo IV incluye recomendaciones para acciones inmediatas a llevar a cabo por el Ministerio. Finalmente se anexa información metodológica y otro informe realizado por

la Inspección Departamental de Artigas (“Diagnóstico del lenguaje oral realizado por el equipo de la Inspección Departamental de Artigas”).

3.4.1. El proyecto y los informes de Rivera y Artigas

Desde su título el informe del Ministerio interpreta la situación lingüística fronteriza en términos de anomalía (“deformaciones del idioma nacional”). El discurso nacionalista y purista que inicia el “Marco teórico” del proyecto en el capítulo I es congruente con lo anterior y con otras acciones político-lingüísticas del período: la lengua como símbolo de la identidad nacional (“orientalidad”), orgullo del pasado y proyección hacia el futuro, interpretación de las variedades no estándares como anomalías a corregir, compromiso de las autoridades en la preservación de la cultura, la educación y la pureza del idioma:

El sentido de nacionalidad de los pueblos lleva a la afirmación del Estado y a su engrandecimiento en el ámbito internacional. Un país pequeño como el nuestro, cuya grandeza radica en su acervo cultural y en el profundo sentido de patria de sus habitantes, debe cuidar que los factores nacionalizantes que lo hicieron surgir como nación se mantengan incólumes a través del tiempo. La importancia del Idioma Nacional como factor de orientalidad, compromete a las autoridades encargadas de acrecentar la cultura y educación del país tanto como a la preservación de las formas más puras de expresión de nuestro lenguaje. En cumplimiento de sus cometidos específicos, el Ministerio de Educación y Cultura está desarrollando, a nivel nacional, actividades tendientes a corregir los errores idiomáticos (9).

Como aspectos teóricos referidos al lenguaje, se presentan algunas consideraciones sobre la dicotomía lengua y habla, y se relaciona el proceso de adquisición del lenguaje infantil con la necesidad de adquirir el “idioma nacional [...] como lazo de unión, entre la población del territorio nacional” (10). El tratamiento de los conceptos lingüísticos es muy precario y no queda clara su pertinencia para el perfil de la investigación; tampoco se indican antecedentes bibliográficos sobre el tema específico. El objetivo general del proyecto reafirma una representación estigmatizadora del habla fronteriza:

Comprobar las deformaciones del idioma nacional producidas en la frontera por infiltración del portugués, a través de la opinión de los docentes y alumnos de centros de formación docente de la zona (11).

Se indican dos objetivos terminales: “Detectar las causas del bilingüismo a través de la opinión autorizada de los docentes” y “Recabar sugerencias para el tratamiento del problema” (11). La indagatoria se limita a reproducir la opinión de docentes y alumnos de formación docente de la región, sin ningún tipo de interpretación. Aunque se indica que “antes de aplicar los instrumentos, se procederá a recabar la opinión de calificados técnicos nacionales en lingüística” (13), es probable que esto no se haya concretado o que, en caso afirmativo, no se hayan atendido las sugerencias del caso, habida cuenta de la precariedad técnica del informe.

La encuesta escrita incluye tres ítems con opciones cerradas de respuestas (nótese el carácter propagandístico del tercero): “La influencia del portugués es mayor en la zona urbana que en la rural”, “En qué nivel socio-económico se nota más la influencia del portugués” y “Se enteró de la preocupación actual de las autoridades por el problema del bilingüismo” (33).

El “Cuestionario a realizar en forma oral” consta de cuatro preguntas, dos de las cuales se refieren a actividades para “fomentar el buen uso del idioma nacional”: “¿Cuáles son las causas más frecuentes por las cuales el poblador de la zona se expresa con términos del idioma portugués?”, “¿Qué tipo de actividades se realizan en el Departamento para fomentar el buen uso del idioma nacional?”, “¿Tiene Ud. necesidad en su vida diaria de utilizar el portugués para comunicarse?”, “¿Qué actividades sugeriría Ud. para fomentar el buen uso del idioma nacional?” (32).

Los datos de identificación requeridos ponen en duda las posibilidades de mantener el anonimato de los informantes, sobre todo en centros de enseñanza con personal reducido. Esto, sumado a la inestabilidad política, económica y laboral del período, podría haber condicionado las respuestas a las expectativas del entrevistador. El sistema educativo preguntaba a los docentes qué opinaban del portugués, al mismo tiempo que los aleccionaba en el día a día para su represión. Aun así, no podemos olvidar que la prescripción idiomática está muy arraigada en todas las comunidades, más allá de circunstancias específicas.

Los docentes de Rivera respondieron que allí se hablaba “una mezcla de español y portugués, que da origen a un dialecto fronterizo al cual llaman ‘portuñol’, que está profundamente arraigado en la mayoría de la población” (19) y que intentaban informarse para “solucionar esta anomalía” (19). Casi todos los maestros consideraron que la escuela no era totalmente efectiva porque con cuatro horas de clase no se podían contrarrestar otras veinte en el hogar, donde generalmente se hablaba portugués. Como “problemas más comunes” de comprensión oral y escrita, los maestros mencionaron “ortografía”, “verbos pronominales”, “pobreza de expresión” y “temor de expresarse incorrectamente, por lo que [los alumnos] se inhiben y se aíslan” (19). En relación con las dificultades de aprendizaje, se indicó que los niños que ingresaban a la escuela “hablan el lenguaje fronterizo y por esa razón se dificulta la comunicación en el aula, dado que deben traducir mentalmente antes de expresarse” (19). Ante esta situación, sólo un 4% de los maestros reconoció que “para establecer alguna comunicación se ven obligados a recurrir a términos del idioma portugués” (20). Finalmente, todos los informantes indicaron que los medios de difusión brasileños eran una causa importante para la penetración idiomática. Para “fomentar el buen uso del idioma nacional” (20), se sugirió aumentar la carga horaria de la asignatura, incluyendo actividades que facilitaran la expresión oral y escrita como teatro de títeres, recitados, juegos didácticos, coros, etc. También se propuso modernizar las bibliotecas escolares y fomentar la programación radiotelevisiva nacional. Solamente un 10% de los docentes opinó que se debería enseñar español y portugués en la escuela, para evitar la mezcla.

En el caso de Artigas, los docentes indicaron que “la causa de la infiltración del idioma” (26) se debía al contacto con Brasil, a los matrimonios entre uruguayos y brasileños, y a la influencia de los medios de comunicación brasileños. En relación con las actividades realizadas para dar cuenta de esta situación, mencionaron un plan aplicado en las escuelas sobre “el buen uso del idioma español en su expresión oral y escrita”, “el estudio y la exaltación de los autores nacionales” (27), un programa de televisión local dedicado al uso correcto del lenguaje y la campaña de corrección idiomática en medios de prensa. Como sugerencias, propusieron realizar campañas de prensa, mejorar la programación televisiva en español, organizar charlas, conferencias, cursillos y teatro de títeres, fomentar la creación de bibliotecas, etc. Los inspectores de Artigas mencionaron

el diagnóstico de lenguaje oral realizado en 1979 (anexado en este mismo informe), a partir del cual se realizó un plan de trabajo para “contribuir al buen uso del Idioma Nacional” (28).

Tanto el cuestionario elaborado por el Ministerio como las respuestas de los docentes parten del presupuesto de que están lidiando con una situación anómala de bilingüismo y que la solución radica en reforzar el uso de español.

Con estos insumos, el Ministerio elaboró una serie de recomendaciones que se enmarcaban en dos más generales, con un fuerte carácter nacionalista: “Incentivar nuestra auténtica forma de ser orientales, a través de una acción conjunta y coordinada de los distintos Órganos de Gobierno” y “Poner en práctica una campaña de valorización del idioma nacional, a través de los medios de difusión de la zona, en coordinación con el Sistema Educativo” (30).

Las “Recomendaciones para acciones inmediatas a llevar a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura” (30) están en consonancia con el Congreso de Inspectores y con las respuestas de los cuestionarios docentes: programas que “contribuyan a corregir defectos idiomáticos” (30), espectáculos con artistas nacionales, materiales audiovisuales, cursos para docentes y locutores, centros de tecnología departamentales, bibliotecas con autores nacionales y publicaciones en español que resulten competitivas con las brasileñas.

3.4.2. El Anexo “Diagnóstico del lenguaje oral realizado por la Inspección Departamental de Artigas”

En el Anexo II del informe del Ministerio se incluye otro denominado “Diagnóstico del lenguaje oral realizado por la Inspección Departamental de Artigas” (Ministerio de Educación y Cultura 1980: 34). El texto es un ejemplo más del tipo de producción de conocimiento sobre el tema, realizada en el ámbito educativo (ver también, por ejemplo, los informes del Centro de Lectura y Escritura de Rivera (1978) y del Centro Departamental de la Lengua Española de Artigas (1982)). Todos ellos tienen defectos técnicos y todos ellos coinciden con el objetivo prescriptivo y nacionalista que los guió. En el informe de la Inspección de Artigas, nótese la discordancia entre el sesgo ideológico de los considerandos y el propósito final de “investigar objetivamente” el lenguaje oral:

Siendo el Idioma Nacional uno de los más rigurosos medios de expresión de la idea de soberanía.

Considerando que el idioma importa como uno de los más altos patrimonios de la cultura de un pueblo.

Que nada simboliza tan cumplidamente la PATRIA como la lengua.

Que el lenguaje es una función adquirida y dependiente del desarrollo cultural del medio y su influencia sobre el individuo.

Que Artigas es una región con clara influencia del Idioma portugués.

Respondiendo a lo establecido por el CONSEJO de EDUCACIÓN PRIMARIA en los OBJETIVOS Y PAUTAS PARA EL DESARROLLO DE LA LABOR EDUCATIVA cuando expresa, en el Objetivo 3° de Expresión por el Lenguaje: EXIGIR Y LOGRAR UN LENGUAJE DEPURADO Y CORRECTO DONDE LA EXPRESIÓN SEA UN MODELO DEL IDIOMA NACIONAL

La Inspección Departamental de Educación Primaria realizó un diagnóstico del Lenguaje Oral, a efectos de investigar objetivamente la situación en que se encuentra en este sector de la Lengua [...] (35, mayúsculas en el original).

La tipología de fenómenos lingüísticos considerados en este informe se elaboró desde una óptica claramente correctiva: “empleo erróneo de pronombres”, “tiempos verbales mal usados”, “oraciones interrogativas mal formuladas”, “vocablos incorrectos”, etc. (36). En los formularios para el procesamiento de datos también hay especificaciones del tipo “pobreza de vocabulario”, “desorden de ideas”, “claridad de expresión”, “cambio de palabras”, “muletillas”, “mal uso del idioma” (44). En base a estos datos, “se advierte en todas las escuelas del Departamento una deformación general del Idioma” (36) y se proponen estrategias para “encarar seriamente la defensa de nuestro Idioma y preservarlo del contrasentido, de la chabacanería y de la pobreza de expresión” (37).

En los dos informes (del Ministerio y de la Inspección de Artigas), la profusión de cuadros con datos cuantitativos intenta disimular, sin éxito, las inconsistencias teóricas y metodológicas, desde el punto de vista técnico y lingüístico. Estos informes son un ejemplo de cómo se llevaron adelante las “investigaciones” sobre la frontera en el ámbito educativo, aprovechando las facilidades de acceso a la población objetivo. Sin embargo, y más allá de sus deficiencias, la repercusión que tuvieron en las representaciones y prácticas educativas no puede minimizarse. A través de ellos se difundía una determinada forma de concebir la realidad, mediante un formato pseudo-académico.

El resultado no podía ser otro que un reforzamiento de los prejuicios lingüísticos que imperaban en el cuerpo docente y en la comunidad en su conjunto. Las respuestas de los docentes se inclinaron abrumadoramente por reforzar la enseñanza del español, sea por convicción, sea para no contrariar las expectativas de las autoridades que aplicaban estos cuestionarios. Los docentes quedaban así involucrados en la causa nacionalista, con una estrategia similar a la que veíamos en las campañas idiomáticas para la población en general. Los discursos institucionales de la dictadura reforzaron el imaginario comunitario de una nación y una cultura común. Como señala Boyer (2003), las representaciones colectivamente interiorizadas por la comunidad lingüística producen opiniones que son proferidas si se las solicita (a través de encuestas, debates, etc.), y revelan el imaginario comunitario en materia de lenguas en un momento dado.

3.5. El informe “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo” de la Academia Nacional de Letras (1982)

3.5.1. La Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza

Las academias de lenguas son instituciones normativas por definición y, como tales, promueven la uniformidad lingüística y la defensa de la lengua nacional. Como instituciones insertas en un devenir histórico y político, funcionan como agentes planificadores, referentes de la autoridad y el prestigio de los Estados que representan. La autoridad que el poder político les confiere hace que sus decisiones tengan carácter de oficialidad (Barrios 2011a). Por este motivo, además de los informes y campañas idiomáticas del Ministerio de Educación y Cultura y de otros organismos educativos, resultaba relevante que la Academia Nacional de Letras se expidiera sobre la situación lingüística que concitaba tanto la atención.

Durante la dictadura la Academia Nacional de Letras no fue intervenida por el gobierno. Los cambios en su integración se limitaron a cubrir vacantes por fallecimiento, ya que los cargos son vitalicios. Durante este período, buena parte de sus integrantes habían sido designados antes del golpe de Estado. Por esta razón, aunque dependía del Ministerio de Educación y Cultura, la Academia pudo conservar cierta independencia en su funcionamiento interno. El informe “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo”, publicado en julio de 1982 (Academia Nacional de Letras 1982) fue un episodio significativo en la política lingüística gubernamental, pero la tarea encomendada resultaba congruente con los fines para los que fue creada la institución. Así lo entendió la propia Academia que, atendiendo a la situación lingüística y educativa fronteriza, consignaba que

[...] no puede permanecer indiferente ni guardar silencio ante este problema, ya que uno de sus cometidos esenciales, de acuerdo con sus estatutos, es la salvaguarda de nuestra lengua, así como el asesorar a entidades oficiales y privadas sobre los medios para lograr ese fin (Actas de la Academia Nacional de Letras 27/9/1978).

Aunque ya existía una comisión permanente sobre Enseñanza, Defensa y Difusión del Idioma (integrada por Celia Mieres, Élide Miranda, Nieves A. de Larrobla, Hilda Riva Zucchelli de Acle y Olga Rienzi), se consideró que la envergadura del tema ameritaba una comisión especial. El 21 de mayo de 1979 se instaló la Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza, con los siguientes miembros: Nieves A. de Larrobla (Presidenta), Julio C. da Rosa, Justino Jiménez de Aréchaga, Celia Mieres, Anunciación Mazzella de Bevilacqua, Hilda Riva Zucheli de Acle, Olga Rienzi, Anáís Pereira y Brenda Varsi de López (como colaboradora). Algunos de ellos eran académicos. Casi todos eran profesores de español en institutos de formación docente, inspectores de español (algunos de ellos en región de frontera) y autores de libros de texto. La Prof. Mazzella de Bevilacqua presidía la filial uruguaya de la Organización Mundial de Educación Preescolar. Justino Jiménez de Aréchaga y Julio C. da Rosa eran personalidades del ámbito jurídico y literario, respectivamente. Varios integrantes coincidían con la comisión permanente de Enseñanza, Defensa y Difusión del Idioma, lo que da la pauta de su perfil prescriptivo y educativo. Ningún lingüista integraba la Academia ni la Comisión.

La primera sesión de trabajo se realizó el 30 de mayo de 1979; la Comisión trabajó regularmente hasta inicios de 1981, pero la publicación del informe se demoró hasta julio de 1982. En actas de la sesión del 25 de junio de 1980 se señala que la Comisión tendría una misión asesora del Plenario Académico; que debería recabar la mayor y más amplia información sobre el tema; que no se limitaría al aspecto lingüístico ya que el tema comprendía otros más generales; que consultaría otras investigaciones realizadas por instituciones oficiales, porque no disponía de recursos para realizar un trabajo de campo propio; y que en base a ello realizaría las recomendaciones del caso.

Como antecedentes para su trabajo se mencionan el Congreso de Inspectores (1978), la creación de los Centros Departamentales de Lenguas (1980), y los informes “Realidad educativa: Idioma Español” (realizado en 1978 por el Centro de Lectura y Escritura de Rivera, bajo la dirección de la Prof. Emilcia Álvarez de Guadalupe) y “Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña” (Ministerio de Educación y Cultura 1980). Más adelante, se considerarían también varios informes

internos de la Prof. Mazzella de Bevilacqua. Entre julio y agosto de 1979 también se recibió información de los programas de radio y televisión emitidos en departamentos de frontera (el canal 3 de televisión de Artigas tenía un programa semanal sobre “Nuestro idioma”). Aunque las investigaciones llevadas a cabo por lingüistas no se mencionan en el informe final, en los documentos consultados figura una lista bibliográfica con los nombres de José Pedro Rona, Frederik Hensey y Adolfo Elizaincín (todos ellos investigadores de la situación lingüística fronteriza), junto a autores tan variados como Eugenio Coseriu, John Searle, Noam Chomsky, Ferdinand De Saussure, Charles Bally y Edward Sapir. También figura un trabajo mecanografiado de Adolfo Berro García (“El lenguaje fronterizo”).

El plan del informe se votó en la sesión del 24 de setiembre de 1980 y comprendía cuatro capítulos: 1. Historia del problema; 2. Aspectos relacionados con la escolaridad (deserción, número de escuelas rurales, índice de repetición, cantidad de clases jardineras); 3. Situación de otros países con fronteras bilingües; 4. Incidencia de los actuales medios de comunicación. En el acta de dicha sesión se indica que la Prof. Nieves A. de Larrobla se ocuparía del primer tema, la Prof. Anunciación Mazzella de Bevilacqua del segundo y tercero, y el Prof. Anáis Pereira del cuarto. Para el capítulo de historia se solicitó el asesoramiento del Acad. Aníbal Barrios Pintos, en su calidad de historiador.

En noviembre de 1979 la Prof. Mazzella de Bevilacqua presentó a la Comisión un “Preinforme a consideración del grupo integrado por la Academia Nacional de Letras para el estudio del lenguaje fronterizo”, que serviría de base para el “Informe final” aprobado y suscrito por todos los integrantes de la Comisión el 12 de diciembre de 1979 (Academia Nacional de Letras 1979). Las recomendaciones de este informe se reproducen en el anexo de la publicación de 1982. Algunas diferencias en la redacción de los sucesivos informes ilustran los vericuetos de la Comisión en relación con el tema de su incumbencia y el vínculo con otras investigaciones del período. En algunos documentos de 1979 se mencionan las posibilidades de una educación bilingüe y algunas investigaciones lingüísticas en ese sentido. Ambos aspectos desaparecen en el informe de 1982.

El trabajo de la Comisión fue seguido con atención en el Plenario de la Academia. En la sesión del 25 junio 1980, el Acad. Fernando García Esteban planteó que se esperaba un pronunciamiento de la Comisión sobre el problema del “portuñol”. La solicitud no tuvo el eco esperado en la Comisión, que consideró más oportuno esperar los resultados de otras investigaciones en curso y no pronunciarse en contra de la educación bilingüe en escuelas de la frontera, por ser ésta una medida apoyada por las modernas escuelas de lingüística y llevada adelante en otros países. Esta posición no fue compartida por el Académico mencionado, con el argumento de que en la frontera hay una segunda lengua, pero no bilingüismo.

El 3 de diciembre de 1980 la Comisión resolvió que presentaría su informe al Plenario de la Academia en los primeros meses de 1981. El informe final tardó un año más en publicarse. En la sesión del 7 de julio de 1982, coincidiendo con la designación de un nuevo integrante de la Comisión (el Prof. Gregorio Cardozo, que ingresó por renuncia de la Prof. Olga Rienzi), se aprobó la lista de instituciones propuestas para una amplia difusión del informe: los Centros Departamentales de la Lengua Española, diversos centros de enseñanza de frontera, las Comisiones de Padres de las Escuelas, los

Institutos de Formación Docente, el Centro de Lectura y Escritura de Rivera, instituciones culturales de la región, emisoras de radios y canales de televisión, cursos de preescolares a distancia y cursos de adultos (esto último probablemente por la campaña de alfabetización de 1982).

3.5.2. El informe final publicado en 1982

En julio de 1982 se publicó finalmente el “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo”, elaborado por la Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza (Academia Nacional de Letras 1982), con indicación de los siguientes integrantes: Prof. Nieves A. de Larrobla (Presidenta), Acad. Dr. Justino Jiménez de Aréchaga (fallecido), Prof. Anunciación Mazzella de Bevilacqua, Prof. Brenda Varsi de López, Prof. Olga Rienzi y Prof. Anáís Pereira. En el informe se indica que tuvieron una participación protagónica las Profs. Nieves A. de Larrobla y Anunciación Mazzella de Bevilacqua. Además de la ausencia del Acad. Justino Jiménez de Aréchaga por fallecimiento, del núcleo inicial faltaban el Acad. Julio C. da Rosa, la Acad. Celia Mieres y la Prof. Hilda Riva Zuccheli de Acle.

En la carátula también se indican los integrantes de la Academia Nacional de Letras al momento de la publicación: Carlos Sabat Ercasty, Carlos Rodríguez Pintos, Domingo L. Bordoli, Juan E. Pivel Devoto, Arturo Sergio Visca, Celia Mieres, Julio C. Da Rosa, Rolando Laguarda Trías, María de Montserrat, Ildefonso Pereda Valdés, Aníbal Barrios Pintos, Élidea Miranda, Luis Bausero, Rodolfo V. Talice, Ángel Curotto, Miguel Antonio Barriola, Aníbal Barbagelata y Serafín J. García.

El informe consta de las siguientes partes: “Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país”, “La televisión y la radiotelefonía, nuevos instrumentos de penetración en la zona fronteriza”, “Análisis de nuestras estadísticas escolares”, “Problemas idiomáticos en otros países” y “Algunas soluciones posibles para nuestro problema”. Se incluyen dos Anexos: “Resolución 1.659/980. Se adoptan medidas para solucionar el problema planteado por la penetración de las emisoras de radio y TV de los países limítrofes” y “Fragmento del informe producido por la Comisión en diciembre de 1979”. Siguen notas con observaciones y algunos datos bibliográficos, incompletos. No hay ninguna referencia a publicaciones lingüísticas sobre la frontera. Los únicos lingüistas que se citan (también con datos bibliográficos incompletos) son Amado Alonso (“Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres”), Joseph Vendryes (“El lenguaje”) y Lisa Block de Behar (sin más información).

En la Presentación del informe se reconoce que la situación idiomática de la frontera con Brasil es “uno de los temas que están siempre latentes en la vida del país y que cada tanto resurgen como noticia de primer plano” (Academia Nacional de Letras 1982: I), y que “el actualizador más reciente del problema” (I) fue el Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de Educación Primaria de 1978. También se llama la atención sobre la repercusión que tuvo el tema en la prensa y en el ámbito educativo.

Se indica que los aspectos lingüísticos estudiados hasta el momento no deberían ser los únicos a considerar, que el tema debía abordarse con múltiples enfoques y que “sería tan equivocado minimizar el aspecto estrictamente lingüístico y limitar o disminuir las investigaciones, como reducir todo el problema a lo lingüístico” (I). Como correlato de lo anterior, se considera que “Una cosa es el enfoque del dialectólogo o del fonetista y

otra, la perspectiva del educador o del gobernante” (I). Esta postura no es intrascendente, si tenemos en cuenta que las investigaciones lingüísticas sobre la frontera tenían ya cierta tradición, que no se limitaban a las descripciones dialectales (como parecen interpretar los autores del informe) y que incluían consideraciones históricas, sociales y educativas.

Establecido el propósito de “contribuir al fortalecimiento de una conciencia ciudadana” y alertar sobre “la gravedad del problema”, se caracterizaba el tema como “asunto de interés nacional” y se solicitaba, en consecuencia,

[...] la adopción, no ya de medidas aisladas, sino de una política cultural que institucionalice y dé permanencia a una pacífica lucha emprendida, no por antagonismos con países hermanos, sino como defensa de nuestra identidad cultural y como afirmación del ser nacional (I).

El capítulo sobre “Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país” es el más extenso y pormenorizado. El relato de los acontecimientos históricos y la selección documental apuntan a fundamentar la ilegitimidad de la presencia portuguesa en territorio uruguayo (y, por lo tanto, del idioma portugués), subrayando la representación de un país pequeño y débil (Uruguay), presionado por otro más grande y poderoso (Brasil).

Las incursiones bélicas y el poblamiento originariamente portugués en buena parte del territorio uruguayo son hechos ampliamente reconocidos por todos los lingüistas que se ocuparon del tema, desde los trabajos pioneros de José Pedro Rona (1959). Pero en el informe de la Academia el relato adquiere un tono fuertemente nacionalista. Se insiste en el “paciente y enorme esfuerzo” realizado por “nuestros mayores” para “consolidar la integridad de nuestros territorios” (1) frente a las incursiones portuguesas y su dominación política. Como resultado de la “ímproba, desigual y heroica lucha” (5) del prócer José Artigas, se señala que “quedará esta banda oriental a merced de los portugueses, que a sangre y fuego se adueñarán de campos y ganados” (5-6). El relato apela a consustanciarnos con la injusticia de que fue objeto el pequeño país amenazado:

Experiencia ilustrativa y dolorosa es la historia de la delimitación de nuestras fronteras. Discutidas en condiciones penosísimas para los orientales, en la mayor parte de las zonas en litigio, se impuso la razón del más fuerte, en desmedro de nuestra extensión territorial (10).

La presencia portuguesa en territorio uruguayo se refleja también en el idioma: “Naturalmente en esa zona se hablaba portugués, que los orientales daban, como lo hemos visto en documentos transcritos, como otro signo de extranjería” (19). La “resistencia a adquirir el idioma nacional por la extensa población brasileña de origen” (20) se traduce, según el informe, en su falta de colaboración para el funcionamiento de escuelas uruguayas. Se evalúa, en consecuencia, que

La cuestión era mucho más profunda que el solo hecho de hablar “brasileño”, pero ésta era la manifestación más inmediata de ese cuerpo extraño, incrustado en el país y ligado por mil lazos al vecino Imperio, y quizás también fuera el aspecto más al alcance para luchar contra él (27).

La reforma educativa de José Pedro Varela es objeto de especial atención en este capítulo, por el impacto que tuvo en la difusión del español en la frontera:

Y será la escuela, en plena reforma vareliana, la que en este período inicia una actitud militante de imposición del mismo, en una batalla silenciosa, tenaz, sacrificada, tan amplia que alcanzará hasta el último rincón adonde ella llega; y tan perseverante que su acción ya ha pasado el siglo de emprendida (27).

La cuestión de la lengua en América sirve como marco para invocar la representación de Uruguay como un país amenazado, que necesita de un idioma nacional para afianzar su soberanía:

[...] ninguna de las jóvenes repúblicas de América del Sur debió soportar una tan prologada –secular– presión por otra potencia, inmensamente más poderosa, que, por más que se creyera con derecho, fue rechazada tenazmente, en todos los terrenos posibles, por los orientales (29).

Por esta razón, se indica que “el idioma nacional [...] se convirtió en un instrumento de nuestra soberanía” (29).

Aunque este capítulo aborda sobre todo los aspectos históricos, no escapa a su consideración el estrecho vínculo que, luego de años de historia compartida, se perpetuaba en la comunidad:

[...] el contacto secular a ambos lados de la frontera ha estrechado los vínculos de toda clase: familiares, sociales, económicos, creando un clima fraternal, con características relevantes. Pocos países de zonas limítrofes presentan una tal y singular hermandad. Hermoso espectáculo el de esa verdadera convivencia amistosa entre esos pueblos (30).

Aun así, no se resigna el objetivo de afianzar la soberanía nacional en torno al español: “es de consenso general el considerar en nuestro medio al español como resorte importante de cohesión nacional y manifestación de soberanía” (30). El capítulo finaliza con un señalamiento contrario a la posibilidad de aplicar propuestas de bilingüismo como ocurre en otros países, en el entendido de que

[...] por bien inspiradas que estén, no pueden ser de recibo para todos, porque ellas no alcanzan a abarcar las situaciones concretas, las distintas realidades sociales, políticas e históricas; realidades que se rigen respectivamente por distintas vivencias, poderosas y muy respetables, que escapan, por tanto, al comportamiento indicado en esas conclusiones de aplicación general (31).

En el informe final se resigna una posición más abierta al respecto, que aparecía en informes preliminares y en actas de la Comisión; incluso se advierte cierta coincidencia con la interpretación del Acad. Fernando García Esteban, sobre la particularidad de la situación uruguaya.

El segundo capítulo del informe, “La televisión y la radiotelefonía, nuevos instrumentos de penetración en la zona fronteriza”, se inicia con una larga exposición sobre la importancia creciente de los medios de comunicación audiovisuales (radio y televisión) en las sociedades modernas. Sigue una discusión sobre el rol de la escuela pública uruguaya en la difusión del español y el desarrollo de una “conciencia nacional” (32), subrayándose las dificultades que atraviesa el sistema educativo por la competencia de la radio y la televisión.

En el caso de la frontera, se indica que estas dificultades son aún mayores por la incidencia de los medios de comunicación brasileños, que “a toda hora del día y de la noche irrumpen [...] en los hogares uruguayos” (36), con una programación atractiva frente a la cual poco puede hacer la escuela en el proceso de españolización: “En zonas de habla dialectal, imbricada con el portugués, ¿qué puede hacer sola nuestra escuela ante esta redoblada incursión de dicha lengua?” (36). El capítulo reitera la representación del país débil avasallado por uno más poderoso; se advierte que, a través de la radio y la televisión, la población no aprende solamente la lengua portuguesa, sino también “la realidad, el pasado y el presente brasileño en forma prioritaria” (38) y que las repercusiones a futuro pueden ser “insospechadas en cuanto a nuestra identidad nacional se refiere” (38).

La educación bilingüe se considera innecesaria, con el argumento de que los niños aprenden portugués a través de los medios de comunicación brasileños:

Cuando se propone que hay que enseñar portugués juntamente con el español (se ha sugerido enseñar solamente portugués en los primeros años) en las escuelas de la zona, se hace omisión de ese gran maestro de portugués que tenazmente, a toda hora del día, está martillando en los oídos de nuestros compatriotas de la zona norte, mientras para el español sólo disponen de las contadas horas de la enseñanza escolar (37).

Descartada la enseñanza bilingüe, la alternativa es reforzar la enseñanza de español y aumentar su presencia en los medios de comunicación. En esa línea, se menciona la resolución del Poder Ejecutivo n° 1.659/980, del 12 de julio de 1980 (“Se adoptan medidas para solucionar el problema planteado por la penetración de las emisoras de radio y TV de los países limítrofes”, Anexo I del informe de la Academia Nacional de Letras), donde se propone “afirmar la identidad nacional en las zonas fronterizas mediante el empleo de los medios de comunicación social” (51).

Los dos capítulos dedicados a aspectos educativos son bastante escuetos, si tenemos en cuenta que en los informes preliminares había considerable información al respecto. En el capítulo “Análisis de nuestras estadísticas escolares” se presentan algunos datos sobre deserción escolar, publicados por el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad de la República. Se alerta que “la falta de un manejo adecuado de la lengua nacional [...] conspira contra la adquisición de los instrumentos culturales indispensables” (41), pero aun así se destacan los avances educativos de los últimos años. Retomando la inquietud manifestada en informes anteriores por la Prof. Mazzella de Bevilacqua, se propone afianzar el manejo del idioma desde la etapa preescolar:

La formación lingüística iniciada en la etapa preescolar y sin interrupción continuada aun en la edad adulta, favorecería la asimilación de la lengua nacional y permitiría la inserción del individuo para su propia afirmación en nuestra realidad socio-cultural (43).

Un breve capítulo sobre “Problemas idiomáticos en otros países” complementa el anterior, con información sobre programas de educación bilingüe en Estados Unidos, Canadá y Francia. Su intención es “indagar las estrategias desarrolladas en otros países para resolver problemas similares, a fin de desprender de su examen conclusiones válidas para un nuevo enfoque” (44). Resulta auspiciosa la inclusión de un capítulo sobre este tema, y en ello seguramente influyó el interés de su autora en ese sentido. Sin

embargo, las conclusiones no van más allá de señalar que “Los casos que anteceden revelan la complejidad del problema y las soluciones que cada país busca para resolverlo” (46). Nada se dice sobre las posibilidades de aplicación de alguno de estos programas en el caso de Uruguay.

El último capítulo del informe se titula “Algunas soluciones posibles para nuestro problema”. Quizás la propuesta más interesante sea la de elaborar programas educativos diferenciados e incrementar la enseñanza preescolar. Sin embargo, el objetivo no se aparta de lo visto hasta el momento: “lograr por la vía del idioma nuestra auténtica expresión cultural y la afirmación de nuestra identidad” (47). La sugerencia de “adaptar la enseñanza del idioma nacional, a las características de la zona” (50), con programas más flexibles y una mayor articulación con el contexto sociocultural, no profundiza en sus posibilidades de instrumentación (no queda claro, por ejemplo, si podría estar refiriéndose a la enseñanza de español con metodología de segunda lengua).

Se recomienda realizar investigaciones en el medio y a nivel escolar, incluyendo estudios antropológicos y lingüísticos, pero también en este caso “de acuerdo con los objetivos del programa, que en síntesis se reducen a incrementar el conocimiento del idioma nacional” (49).

Se menciona la posibilidad de ofrecer portugués como segunda lengua optativa en la enseñanza media (además de inglés, francés e italiano), en el entendido de que “todo intercambio cultural necesita superar las barreras del idioma y todo acercamiento entre los pueblos reclama en la hora actual, el manejo de varias lenguas” (48). La sugerencia se acota, sin embargo, al objetivo de afianzar “nuestra propia identidad nacional por vías de aproximación cultural y humana” (48).

Otras recomendaciones no ofrecen mayores novedades: organizar conferencias o seminarios regionales de carácter multidisciplinario; emplear nuevas tecnologías educativas en los Centros Departamentales de la Lengua Española; utilizar los recursos de la radio, la televisión y la prensa para “intensificar la enseñanza del idioma nacional en las regiones fronterizas” (48); crear bibliotecas, cursos por correspondencia, laboratorios de lenguas, etc.

El informe de la Academia Nacional de Letras sigue, en general, los lineamientos de la política lingüística oficial, aunque en su proceso de elaboración (e incluso en algunas consideraciones del informe final) se vislumbra una mayor apertura en el tratamiento del tema, si lo comparamos con otros informes y disposiciones del período. Esto quizás fue posible por la trayectoria académica y el vínculo de alguno de sus integrantes con organizaciones de educación preescolar.

Aunque no tan flagrantes como las señaladas en el informe del Ministerio de Educación y Cultura, la publicación de la Academia Nacional de Letras también presenta debilidades de forma y contenido; Behares (2007) la ha calificado duramente y extiende sus objeciones a los informes del Ministerio de Educación y Cultura y de la Inspección Departamental de Artigas. El enfoque de todos estos informes coincide con la opinión generalizada en ámbitos oficiales de la época. En el caso de la Academia Nacional de Letras, es congruente además con los fines prescriptivos de la institución, explicitados en los Estatutos aprobados el 6 de julio de 1943: “Velar por el correcto empleo del idioma”, “Desautorizar, dentro de esa función, los elementos espurios que conspiran

contra la esencia castiza, la unidad, el claro lustre y nobleza de la lengua [...]”, “Asesorar a las entidades oficiales y privadas que lo soliciten acerca de los medios más eficaces de lograr los fines antes expresados, y estimular los procedimientos contra las formas de expresión reñidas con la cultura” (Academia Nacional de Letras 1983: 58-59).

4. Las investigaciones de los lingüistas sobre el portugués en Uruguay (1959-1984)

Durante el período que nos ocupa, los lingüistas siguieron investigando el portugués hablado en la frontera norte de Uruguay. Estudiaron la situación de bilingüismo y diglosia, pero también las características léxicas, fonéticas y morfosintácticas de esta variedad en contacto con el español (Rona 1959, 1963 y 1965; Hensey 1972, 1982 y 1984; Elizaincín y Behares 1981; Barrios 1983).

En 1959 José Pedro Rona publicó el primer estudio sobre el dialecto fronterizo del norte de Uruguay (Rona 1959), seguido por otras publicaciones sobre el mismo tema (Rona 1963 y 1965). Rona caracterizó esta variedad como “el resultado de la mezcla del castellano hablado en el Uruguay y del portugués hablado en la parte meridional de Río Grande do Sul” (Rona 1959: 1). Reconocía también que, más allá de la influencia del español, se trataba de un dialecto portugués, porque “la base étnica y, en consecuencia, lingüística de toda esta zona es portuguesa, no española” (2):

[...] no se trata de una influencia del portugués sobre el castellano (ya que no había aquí población hispánica antes de la llegada y establecimiento de los brasileños) sino al revés, de la influencia del castellano sobre una base portuguesa (2).

La presencia del castellano en la región obedeció a la “penetración cultural, comercial y administrativa representada por el Estado, encarnada en maestros, profesores, funcionarios públicos, comerciantes, soldados, periodistas, etc.” (2). Como podemos imaginar, esta interpretación contradecía el discurso oficial de “penetración del portugués”. Rona no desconocía la importancia del poblamiento originariamente lusitano de la región, pero no evaluaba los acontecimientos en términos de soberanía avasallada, como los discursos institucionales desde fines del siglo XIX (Behares 2007; Barrios 2013; Oroño 2011).

La obra de Rona se continuó en los años setenta y primera mitad de los ochenta con las investigaciones de Frederik Hensey (1972, 1974, 1982 y 1984) y, a nivel local, de Adolfo Elizaincín (1973, 1975, 1976a, 1976b, 1978, 1979a, 1979b y 1980) y Luis Behares (1984a y 1984b).

Como señalan Milán et al. (1996), a partir de Hensey (1972) se instaló el bilingüismo fronterizo como tema en la agenda académica. Basado en un riguroso trabajo de campo, demostró que el español seguía avanzando como resultado de la escolarización y confirmó la persistencia de actitudes negativas hacia el dialecto portugués.

En 1973 Elizaincín (1973) caracterizaba la frontera como bilingüe y diglósica. El tema de la diglosia fronteriza se ha retomado periódicamente en la producción lingüística uruguaya. En 1984 Behares distinguió dos matrices diglósicas: una correspondiente a las clases bajas, “caracterizada por la presencia de un dialecto del portugués como lengua primaria y el español estándar como lengua superpuesta”, y otra correspondiente

a las clases medias y altas, “caracterizada por el español como primera lengua y el portugués como lengua secundaria” (Behares 1984a: 228). Como hemos visto, años más tarde Behares abordó la diglosia fronteriza también desde una perspectiva histórica (Behares 2007).

Los trabajos del período discuten ampliamente las consecuencias de una “equivocada política educativa” (Elizaincín 1973: 7). Lejos de mostrar lealtad hacia su variedad, los hablantes de dialecto portugués “parecen más bien avergonzados de su idioma” (7), al que califican como “una mezcla dialectal indigna y pocas veces prestigiosa” (Elizaincín 1978: 305). Según Elizaincín, la discriminación se evidenciaba en la prohibición de usar el dialecto en la escuela, en las mayores posibilidades de acceso laboral para personas que manejaban español (y, en lo posible, sin interferencias), en las actitudes negativas hacia el dialecto y en la inseguridad lingüística: “Se trata, entonces, de una represión dialectal que necesariamente sumerge al hablante en un sentimiento de culpa” (Elizaincín 1980: 197). Señala que esta actitud era aún más preocupante porque ser compartida y transmitida a sus alumnos por los docentes de la región, que presuponían que si un alumno era uruguayo debería hablar español; dejaban de lado el hecho de que la realidad era mucho más compleja y que este desconocimiento tenía consecuencias nefastas para el aprendizaje, con alumnos que no se atrevían a hablar portugués por temor a ser sancionados:

Los maestros de Primaria, por ejemplo, se encuentran desde el primer día de clase con niños que sólo hablan portugués. Desde ese momento harán lo posible por hacérselo olvidar, alfabetizándolos y educándolos (o intentando hacer ambas cosas) en español (Elizaincín 1978: 305).

Elizaincín considera que los problemas educativos en la frontera se acentuaban cada vez más y que las autoridades no estaban respondiendo en forma eficaz, “a pesar de los esfuerzos que diversos científicos han desplegado por lograr un estado de conciencia acorde con la situación” (301). Cuestiona un tratamiento político poco atento a la realidad de la comunidad, focalizado en “la lengua castellana como parte de la soberanía, etc., creyendo oponerse así a la influencia avasallante del portugués y del Brasil” (Elizaincín 1973: 8). Una y otra vez Elizaincín reclamaba en sus trabajos la necesidad de un trabajo conjunto entre lingüistas y educadores.

Los acontecimientos político-lingüísticos y sus repercusiones en la prensa, a finales de los años setenta, tampoco pasaron desapercibidos para este autor:

Nunca como en este año 1978, la prensa de Montevideo ha dedicado más espacio a un problema que, si bien es de notoriedad, y por lo tanto, de dominio público, suele estar reservado a la discusión de los especialistas. Me refiero al debatido asunto de la “penetración idiomática” del portugués en el territorio uruguayo (Elizaincín 1979a: 5).

Observa que la información incluida en algunos artículos periodísticos “proporciona al lector los rudimentos de la situación, en la esperanza de crear un cierto estado de conciencia nacional frente al fenómeno” (5), que el énfasis político poco aclaraba sobre la realidad sociolingüística de la región y que en algunos artículos aparecían “inexactitudes, intolerables para el especialista, cuya consecuencia es la de confundir a la opinión pública” (6). Una de sus críticas más fuertes apuntaba a la vinculación del portugués fronterizo con trastornos del lenguaje y deformaciones idiomáticas:

Si la acción oficial va a partir de esa base, desde ya podemos decir que todo esfuerzo será vano. No debe considerarse la utilización del portugués en nuestro territorio como una “deformación”, ni como una “penetración” (mal podría haber penetrado, ya que siempre estuvo allí) y mucho menos como una “patología” (8).

Reconoce la importancia de la prensa brasileña en la revitalización del dialecto portugués, pero cree que su incidencia ha sido sobredimensionada:

En general, se tiende a responsabilizar exclusivamente a los medios de comunicación brasileños por la “penetración” del portugués. Aun cuando se deplora esta situación –de hecho los medios masivos, como hemos dicho, solo refuerzan el portugués ya existente– es general el sentimiento de que, por ejemplo, la televisión brasileña es un enemigo bastante difícil de vencer (Elizaincín 1980: 199-200).

Rechazado el argumento de posibles trastornos o deformaciones, y atenuada la importancia de la prensa como factor de penetración del portugués, considera que para la comunidad el problema radica en el desprestigio del dialecto portugués y la prohibición de usarlo en el ámbito educativo, aun cuando el niño que ingresaba a la escuela no hablaba español. Es en la escuela donde “nace el problema del bilingüismo (“problema”, visto desde este ángulo) al enseñársele al niño el español” (Elizaincín 1979b: 138). Como recomendación básica inicial para un tratamiento adecuado del tema, propone

[...] erradicar todo tipo de presión social hacia los usuarios del dialecto, medida que quizás podría lograrse haciendo tomar conciencia a la población sobre el hecho de que el dialecto no es nada más ni nada menos que una variante del portugués estándar (Elizaincín 1978: 309).

Cumplido este objetivo, “estaríamos en condiciones de empezar a pensar en un verdadero Proyecto de Educación Bilingüe” (309). Elizaincín reconoce que un programa de este tipo debería ir acompañado por una campaña de concientización y preparación de los docentes de la región, que han sido formados solamente para enseñar en español y reprimir el portugués:

[...] antes que nada, hay que empezar por educar a los educadores en estos aspectos; a mostrarles que el bilingüismo es un fenómeno natural; a hacerles comprender que una cosa es la lengua madre y otra la lengua de instrucción que se utiliza; y sobre todo, a inculcarles que la unidad “una lengua-un país” es una entelequia, una utopía difícilmente alcanzable y que por ende, no pueden juzgarse delicados problemas (socio) lingüísticos, en los que están comprometidos la educación y el futuro de varias generaciones, con criterios políticos como el de soberanía, etc. (Elizaincín 1979a: 23).

También Behares (1984b: 60) fundamenta una educación bilingüe en la región fronteriza, sin perder de vista las dificultades políticas que ello acarrea, más allá de la buena voluntad de lingüistas y educadores:

Si fuera posible hacer consciencia de que la opción técnica más viable para el “problema lingüístico fronterizo” es el bilingüismo estaríamos a un paso de la solución del viejo problema. Pero, naturalmente, lograr la aceptación de un

modelo bilingüe para la frontera está más allá de las posibilidades del educador y del lingüista.

Como vemos, el enfoque del tema y las propuestas de los lingüistas están en las antípodas de la política lingüística de este período y otros anteriores (Barrios 2013; Oroño 2011). Se ubican desde una perspectiva comunitaria, por oposición al enfoque institucional, monolingüe y nacionalista.

En 1982 se publicaron los resultados de una investigación dirigida por Adolfo Elizaincín, con un equipo de seis lingüistas y un antropólogo (Barrios et al. 1982). El estudio formó parte del Proyecto Especial Multinacional de Educación (PEMED 19) de la Organización de Estados Americanos, con la coordinación del Ministerio de Educación y Cultura. El trabajo de campo se realizó en 1980 en los departamentos fronterizos de Artigas, Rivera, Cerro Largo, Treinta y Tres y Rocha, con el objetivo de determinar las lenguas habladas por los niños que ingresaban a la escuela, su evolución a través de los años escolares y los dominios de uso (hogar y escuela). Con este nuevo aporte, se aspiraba a seguir brindando diagnósticos objetivos de la realidad sociolingüística, ya que

[...] nada se gana engañándose frente a hechos que saltan a la vista. De alguna manera, esta investigación así como la mayoría de los trabajos señalados en la bibliografía final, evidencia esa política realista (6).

Como recomendaciones finales se propone

1) incrementar la investigación antropológica, sociológica y lingüística de la región; 2) informar sistemática y documentadamente sobre resultados de esas investigaciones al personal docente en todas sus jerarquías; 3) ajustar, según los resultados, la política educativa en esas zonas (24).

Este informe tampoco fue tomado como insumo para la planificación lingüística estatal, porque no se habilitó su difusión en ámbitos educativos donde podía resultar de interés. Como señala Behares (2007: 148), “fue entregado en 1982 y archivado, con disposición de “reservado” (de todos modos, ha circulado ampliamente desde 1984, por acción de sus autores)”.

Las conclusiones del estudio publicado por Behares en 1984 muestran que, hacia el final del período, la situación aún distaba de estar bien encaminada:

Urge realizar una revisión profunda de la planificación lingüístico-educativa, ya que a) está basada en una endeble base descriptiva en lo que respecta a la realidad sociolingüística de la frontera y b) está basada en una confusa concepción de la función del lenguaje en la sociedad y en la educación (Behares 1984b: 22, subrayado en el original).

5. Conclusiones

La regulación de la diversidad lingüística es el tema central de las políticas lingüísticas puristas y nacionalistas, con agentes e instrumentos planificadores (academias, campañas idiomáticas, programas educativos, etc.) que actúan sobre la diversidad y repercuten en las prácticas comunitarias. Los comportamientos prescriptivos revelan ideologías puristas que persiguen el respeto riguroso de la autoridad y se manifiestan en

actitudes xenófobas y elitistas. Los juicios prescriptivos que acompañan estas acciones parten de las esferas de poder, en un juego de atribuciones y legitimaciones donde se esgrimen argumentos no siempre congruentes con la realidad, pero con posibilidades de repercusión en las representaciones comunitarias (Barrios 2011a).

En el período estudiado, nacionalismo y purismo lingüísticos se manifestaron en la promoción del español como lengua nacional y del español “correcto” como variedad de mayor prestigio, referentes de una misma cultura y una misma nación. La política lingüística de la dictadura militar fue un intento más de legitimar la autoridad y convocar a la ciudadanía en torno a una causa común. La afirmación de la autoridad es un objetivo primordial para un gobierno como el del período estudiado. El Estado asume un rol paternalista en las directivas de los usos lingüísticos, con la expectativa de un reconocimiento similar en otros aspectos de su accionar.

Una nación es una comunidad política que se imagina como inherentemente limitada y soberana (Anderson 2000); por eso la delimitación de fronteras (políticas y lingüísticas) ha sido un tema crucial en la construcción de la nacionalidad uruguaya. Una nación se basa en el legado del pasado y se proyecta al futuro desde el presente (Renan 1987); por eso los discursos institucionales destacan los logros del pasado, pero también las acciones presentes y su proyección a futuro. El capítulo histórico del informe de la Academia Nacional de Letras y los discursos de la campaña de alfabetización son ejemplos claros en ese sentido. La gesta se sostiene en las acciones del presente y se proyecta a futuro en una causa compartida, ya sean recomendaciones para reforzar el uso de español o propuestas para bajar los índices de analfabetismo. El discurso nacionalista busca involucrar a la comunidad en una tarea conjunta, porque la nación necesita el consentimiento ciudadano para hacer valer la herencia recibida (Renan 1987).

La percepción de indefensión frente al vecino poderoso es un *leit motiv* del discurso nacionalista en los documentos analizados, porque el estado uruguayo no cumplía con los principios básicos de viabilidad de los estados modernos (Hobsbawm 2004). Su pequeña extensión territorial se acentuaba por comparación con los países vecinos; tenía serias dificultades para administrar su población de frontera y ni siquiera podía respaldarse en algún tipo de reclamo ciudadano por la independencia nacional. Desde fines del siglo XIX se hizo evidente que, para construir una conciencia nacional, el sistema educativo y la lengua cumplirían un rol fundamental (Oroño 2011; Barrios 2013). Como señala Hobsbawm (2004), los estados despliegan una maquinaria para propagar la imagen y la herencia de la nación, e inculcar su apego a ella; las verdaderas fronteras naturales pasan a ser las lenguas, las costumbres, los recuerdos, todo lo que distingue una nación de otra. En el caso de Uruguay, se esperaba que el idioma español fuera un atributo diferenciador en relación con el vecino más poderoso del norte que, por los antecedentes históricos, resultaba una amenaza más tangible para su soberanía que su otro vecino, la Argentina.

Las instituciones educativas y normativas tuvieron una vez más su protagonismo en la planificación lingüística. Entre otras medidas, apostaron a producir sus propios informes sobre la situación lingüística fronteriza, independientemente de las investigaciones que se venían realizando en el ámbito universitario; quizás porque los estudios científicos contradecían la política lingüística oficial, o porque los informes institucionales eran un instrumento adicional de planificación y difusión entre los docentes.

Durante ese período, coexistieron dos abordajes antagónicos en la producción de conocimiento sobre la situación lingüística fronteriza. Las investigaciones lingüísticas consideraron el tema desde una perspectiva comunitaria, señalando los conflictos identitarios que provocaba la política monolingüe y evaluando la aplicación de programas bilingües. Los informes producidos por el Ministerio de Educación y Cultura y por la Academia Nacional de Letras enfocaron el tema desde una perspectiva institucional nacionalista y purista, con el español como símbolo nacional y la enseñanza monolingüe como instrumento para lograr sus objetivos. Los informes institucionales se difundieron ampliamente entre los docentes, que quedaban así involucrados en una política que reforzaba los prejuicios lingüísticos.

La política gubernamental incidió en el conocimiento y la reflexión sobre el lenguaje promoviendo informes funcionales a sus objetivos. Pero también provocó la reacción de los lingüistas, que manifestaron su disconformidad en sus publicaciones. Los mecanismos de censura no siempre operan de manera explícita; en este caso, se crearon canales alternativos para la producción de conocimiento, con mayores posibilidades de repercusión inmediata a nivel comunitario.

Las acciones político-lingüísticas promovidas por el régimen militar fueron un instrumento de propaganda nacionalista y un intento de legitimación de la autoridad. Sin embargo, resultaría arriesgado restringir las ideologías nacionalistas y puristas a los contextos de quiebre institucional. Se manifiestan de múltiples maneras y en los más diversos contextos; en las decisiones políticas y en los comportamientos cotidianos, incluso en contextos más abiertos a reconocer la diversidad como recurso, y no como problema.

En el caso de Uruguay, en los últimos años se ha avanzado en una política de reivindicación del portugués, con una participación bastante activa de los propios lingüistas. Desde 2001 funciona un programa de educación bilingüe español-portugués en escuelas de frontera. La propia la Ley General de Educación de 2008 (Ley 18.437) señala “el respeto de las variedades lingüísticas” y “la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya)” (Artículo 40, inciso 5) (Barrios 2011b). Esta apertura tiene sin embargo sus limitaciones; la diversidad se acepta pero también se regula en el marco de la cultura letrada y del Estado nacional (Barrios 2011b).

El discurso nacionalista y purista que acompañó la campaña de alfabetización “En el país de [José Pedro] Varela, yo sí puedo” en 2007 (en plena democracia uruguaya y con un gobierno de izquierda) no difiere mucho del que vimos en la campaña de 1982 (Oroño y Pugliese 2008). Tampoco difiere mucho el discurso del proyecto de ley contra extranjerismos de 1999, presentado por el diputado Aldo Rebelo en el parlamento brasileño (Faraco 2001), aunque en este caso es justo reconocer que la reacción de los lingüistas en contra del proyecto tuvo una amplia difusión mediática, facilitada por el contexto democrático. Llegado el momento, el orgullo nacionalista y la queja purista pueden manifestarse independientemente de contextos históricos y protagonistas, en democracia o en dictadura, pero seguramente en el segundo caso resulta bastante más difícil contrarrestarlos.

Referencias bibliográficas

Academia Nacional de Letras. 1979. *Informe de la Comisión para el estudio del español en zona fronteriza*. Montevideo: mimeo.

Academia Nacional de Letras. 1982. *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.

Academia Nacional de Letras. 1983. *Academia Nacional de Letras 1943-1983*. Montevideo: Carlos Casares.

Anderson, Benedict. 2000. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barrios, Graciela. 1983. Aspectos de la simplificación morfosintáctica en los dialectos portugueses del Uruguay. En *Segundas Jornadas Interdisciplinarias de Lingüística*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 100-114.

Barrios, Graciela. 2011a. La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En S. Senz Bueno y M. Alberte, eds. *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*. Vol I. Barcelona: Melusina, pp. 591-619.

Barrios, Graciela. 2011b. El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Letras* 21.42: 15-44.

Barrios, Graciela. 2013. Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En J. del Valle, ed. *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 197-211.

Barrios, Graciela; Asencio, Pilar. 2003. La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época. En *Memoria para Armar*, vol. III. Montevideo: Ed. Senda, pp. 153-160.

Barrios, Graciela; Behares, Luis; Elizaincín, Adolfo; Gabbiani, Beatriz; Gargiulo, Martín; Guimaraens, Antonio; Tani, Ruben. 1982. *Diagnóstico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña*. Montevideo: Organización de Estados Americanos / Ministerio de Educación y Cultura.

Barrios, Graciela; Pugliese, Leticia. 2004. Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. En A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé, eds. *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo: Trilce, pp. 156-168.

Behares, Luis. 1984a. Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del bilingüismo. *Cadernos de Estudios Lingüísticos* 6: 228-234.

Behares, Luis. 1984b. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (Organización de Estados Americanos).

Behares, Luis. 2007. Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Brovotto, N. Brian y J. Geymonat, eds. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, pp. 99-171.

Boyer, Henry. 2003. *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. París: L' Harmattan.

- Caetano, Gerardo; Rilla, José. 2008. *Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Siglo XXI*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.
- Centro Departamental de la Lengua Española de Artigas. 1982. *Guía práctica de redacción*. Montevideo: mimeo.
- Centro de Lectura y Escritura de Rivera. 1978. *Tema de investigación. Realidad educativa: Idioma Español*. Montevideo: mimeo.
- Cosse, Isabella; Markarián, Vania. 1996. *1975: Año de la Orientalidad. Identidad, memoria e historia en una dictadura*. Montevideo: Trilce.
- Elizaincín, Adolfo. 1973. *Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo*. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, Adolfo. 1975. El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña. *Letras de Hoje* 20: 65-75.
- Elizaincín, Adolfo. 1976a. The emergence of bilingual dialects on the Brazilian Uruguayan border. *International Journal of the Sociology of Language* 9: 120-134.
- Elizaincín, Adolfo. 1976b. Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo. *Punto 21* 2.1: 7-17.
- Elizaincín, Adolfo. 1978. Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza uruguayo-brasileña. En *Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 301-310.
- Elizaincín, Adolfo. 1979a. *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, Adolfo. 1979b. Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño. *Cuadernos del Sur* 12: 119-140.
- Elizaincín, Adolfo. 1980. Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico. En *Actas del Simposio Internacional de Lengua y Literatura Hispánicas*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, pp. 193-201.
- Elizaincín, Adolfo; Behares, Luis. 1981. Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de Filología* XXXI.1: 401-419.
- Faraco, Carlos Alberto, ed. 2001. *Estrangeirismos. Guerras em torno da língua*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Fishman, Joshua. 1989. *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa. 1967. *Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa. 1974. *Dialecto fronterizo. Un desafío a la educación*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (Organización de Estados Americanos).
- Greising, Carolina; Pérez, Cecilia; Rostan, Elina; Silva Schultze, Marisa. 2011. *La dictadura. 1973-1984*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Hensey, Frederik. 1972. *The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border*. La Haya: Mouton.

- Hensey, Frederik. 1974. Bilingüismo y convivencia en una frontera sudamericana. En *Acti del XIV Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*. Nápoles: Gaetano Macchiaroli / John Benjamins, pp. 601-609.
- Hensey, Frederik. 1982. Uruguayan Fronterizo: a Linguistic Sampler. *Word* 33.1-2: 193-197.
- Hensey, Frederik. 1984. Uruguayan Portuguese as interlanguage and interlect. En D. Solá, ed. *Language in the Americas. Proceedings of the Ninth PILEI Symposium*. Ithaca, Nueva York: Cornell University, pp. 148-160.
- Hobsbawm, Eric. 2004. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Jernudd, Björn. 1989. The texture of language purism: an introduction. En B. Jernudd y M. Shapiro, eds. *The politics of language purism*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1-19.
- Milán, Guillermo; Sawaris, Gerri; Welter, Milton. 1996. El camino recorrido: lingüísticas y educadores en la frontera Brasil-Uruguay. En A. Menine Trindade y L. E. Behares, eds. *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, pp. 121-195.
- Milroy, James; Milroy, Lesley. 1985. *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- Ministerio de Educación y Cultura. 1980. *Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Oficina de Planeamiento Educativo.
- Nahum, Benjamín. 2009. *Manual de historia del Uruguay. Tomo II: 1903-2000*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Nahum, Benjamín; Frega, Ana; Maronna, Mónica; Trochon, Yvette. 2011. *El fin del Uruguay liberal. 1959-1973*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Oroño, Mariela. 2011. La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX". *Letras* 21, 42: 217-250.
- Oroño, Mariela; Pugliese, Leticia. 2008. Planificación lingüística en el Uruguay: el programa de alfabetización "En el país de Varela: yo sí puedo". En *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. Montevideo, ALFAL. Publicado en CD. ISBN 978-9974-8002-6-7.
- Renan, Ernest. 1987. *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rona, José Pedro. 1959. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rona, José Pedro. 1963. La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay. *Suplemento da Revista Veritas*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul.
- Rona, José Pedro. 1965. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi Editor.
- Swiggers, Pierre. 2009. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística* I.1: 67-76.

Woolard, Katherine. 2007. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En J. del Valle, ed. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 129-142.