

Documentos en torno a la reafirmación del español como lengua nacional (Uruguay, 1912)

Por Ma. Cecilia Manzione Patrón (Universidad de la República del Uruguay)

Resumen

Esta ponencia presenta a través de documentos, el tratamiento del español en el proceso de generalización de la educación secundaria pública uruguaya, particularmente en 1912.

Los Estados nacionales implican la homogeneidad de las culturas desde el poder, lo que cierra el diálogo entre ellas en términos de conocimiento de las personas y de los grupos. La lengua es un factor fundamental en esa política uniformadora. El Decreto Ley de Educación Común de 1877 había establecido la obligatoriedad de la enseñanza en español en la educación primaria pública de todo el territorio nacional. En 1912 se generalizó la educación secundaria pública y el plan de estudios incluyó la asignatura específica, Idioma Castellano, que incluía un texto oficial para los estudiantes. Esta medida de orden político lingüístico significó la reafirmación del español como lengua nacional.

En la pesquisa se analizan documentos del proceso fundacional de los liceos en el interior del país y de la creación de la asignatura Idioma Castellano de 1912, y se estudia el prólogo del libro "Compendio de la Gramática Razonada" de Francisco Gámez Marín de 1913. Asimismo, se hace referencia a las circunstancias de búsqueda y obtención de algunos documentos.

Palabras clave: EDUCACIÓN SECUNDARIA- LENGUA NACIONAL-URUGUAY-PLANIFICACION

Introducción

Los Estados nacionales "y su principio de igualdad en la homogeneidad" implican la configuración de los nacionalismos y de la universalización cultural. Como construcciones políticas generan "la creación de la cultura de élite o jerarquizada" sostenida por amnesias (Gutiérrez, 2008, p. 15). En consecuencia, la homogeneidad y la unificación de las culturas "desde arriba" cierran el diálogo entre las culturas (Gutiérrez, 2011, p. 250). Las amnesias — "el olvido", al cual se refería Renán (2004, p. 3) —y la narración de la identidad construyen la conciencia de estar formando parte de una continuidad que es la nación, lo que para Anderson (1993, p. 23) es "una comunidad política imaginada", "inherentemente limitada y soberana".

En el siglo XIX la escuela fue promovida como "una palanca igualitaria" (Rama, 1998, p.76), en la que el pasado y las viejas costumbres se vieron resignificadas por la

imposición de una lengua común: en otras palabras, la alfabetización igualó a los desiguales. En Hispanoamérica, el español heredado de España se tomó como la lengua de la enseñanza, el gobierno y la administración, con el estatus de lengua nacional (Barrios, 2013). En Uruguay, la enseñanza en español se consagró con el Decreto Ley de Educación Común N° 1350 de 1877 con el objetivo de controlar las fronteras con Brasil y durante los primeros años del siglo XX la enseñanza de la lengua apuntó a la defensa de la nacionalidad y a la regulación de la diversidad lingüística de la inmigración y las hablas populares (Barrios, 2015).

Los programas oficiales para la enseñanza de la lengua son “instrumentos preceptivos” que explicitan las ideologías lingüísticas del Estado, por lo tanto “son instrumentos del poder para imponer el reconocimiento de la lengua dominante” y los manuales para la enseñanza de la lengua generalmente siguen sus orientaciones (Manziona Patrón, 2016a). Los textos escolares adquieren relevancia en la conformación de las representaciones lingüísticas de la comunidad, según señala Oroño (2016, p.48):

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

En este sentido, los libros oficiales para la enseñanza de la lengua son centrales para la consideración de la “lengua legítima”, en términos de Bourdieu (2008) (Narvaja de Arnoux, 2008, p. 25) y como instrumentos de la planificación lingüística (Manziona Patrón, 2016a).

Los prólogos de las obras lingüísticas, en especial de los manuales de lengua, aportan información para conocer las ideas lingüísticas de una época determinada. Zamorano Aguilar (2001, p. 501) —siguiendo a Gómez Asencio (2000, p. 79) — afirma que los prólogos de las obras lingüísticas son “una fuente de información para el historiador de las ideas gramaticales”, porque conectan con el texto y sus circunstancias.

El archivo y la conservación de los documentos vinculados con el proceso de consolidación de los Estados, entre ellos los relacionados con la enseñanza de la lengua nacional, son fundamentales para comprender las naciones. En el caso de Uruguay, la reafirmación del español como lengua nacional con la creación de una asignatura específica, Idioma Castellano, en 1912 contribuyó a la consolidación de la nacionalidad.

La creación de los liceos departamentales en Uruguay

La preocupación por la enseñanza secundaria en la campaña uruguaya comenzó en 1858 cuando el presidente Gabriel Pereira autorizó la fundación de colegios particulares en los departamentos del interior y decretó la libertad de enseñanza, lo que activó la proliferación de los colegios privados en todo el país. Pocos años después, en 1865, las autoridades universitarias se plantearon la creación de los liceos públicos en el interior, lo que constituye el primer antecedente de los fundados en 1912 (Castellanos, 1967). Fustes (2016) sintetiza el panorama de la sociedad de las dos primeras décadas de 1900:

En un país joven, cual era el Uruguay a principios del siglo XX, no podemos esperar una enorme complejización y riqueza en cuanto a variedad de tendencias e instituciones. Sin embargo, y resumidamente, se podría decir que el Uruguay hacia 1920 era un país que superaba el millón de habitantes, que contaba con una ciudad capital que, aunque relativamente nueva, era de dimensiones importantes dentro del concierto sudamericano y que ya contaba con un Estado muy presente en las políticas sociales. El país vivió una etapa de total inestabilidad y revuelta (que comenzó tal vez con la revolución artiguista y se fue calmando en las últimas décadas del siglo XIX), caracterizada por el destaque de figuras masculinas que cubrían usualmente a la misma vez los aspectos intelectuales, militares y políticos, lo que fue seguido por un período de modernización (iniciado hacia 1880) que permitió la especialización de los intelectuales (separados de los políticos), el desarrollo del arte y las ciencias, e incluso el comienzo de la participación femenina en la vida social y pública.

Hacia 1910 el Uruguay estaba ostensiblemente centralizado en la capital desde el punto de vista social, económico, político y cultural. En el informe del Rector de la Universidad de Montevideo, Eduardo Acevedo, de 1907 se indicaba que en 1906 había 881 alumnos en los liceos particulares del interior, mientras que en los tres colegios habilitados para la enseñanza secundaria de Montevideo la matrícula era de 128 alumnos (Universidad de Montevideo, 1907). Evidentemente, la existencia de la Sección de Enseñanza Secundaria (liceo público) incidía en la menguada matrícula de los colegios privados en Montevideo. No existen datos concretos sobre la matrícula del liceo público de Montevideo en 1906; no obstante, se registran 663 estudiantes reglamentados y 1208 estudiantes libres entre los años 1900 y 1910 (Bralich, 2008). Cuando en 1911 José Batlle y Ordóñez llegó a su segunda presidencia de la República —luego de un paréntesis de cuatro años—, se dispuso una serie de transformaciones que consolidó el Estado: se puso de relieve el estatismo y la nacionalización de los servicios públicos esenciales, al tiempo que se seguía recibiendo inmigración de toda Europa

(Nahum, 2011). A dos meses de asumir su cargo, el presidente Batlle y Ordóñez dirigió a la Asamblea General el mensaje de solicitud de creación de un liceo público en cada una de las dieciocho capitales departamentales, mostrando el interés del gobierno en extender la enseñanza secundaria pública para dar respuesta al crecimiento de la matrícula en las instituciones privadas del interior del país. En el mensaje se señalaban los fines de la enseñanza, especialmente de la secundaria:

Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo; esto es, se enseña con el doble objeto de transmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles un criterio, de hacerlos más inteligentes, morales y aptos para la vida (educación) (Recuperado de bralich.com/otros05.htm).

La intención de homogeneizar la educación secundaria en todo el país ponía en evidencia dos aspectos de la inferioridad de condiciones del interior frente a las de Montevideo: por un lado, la diferencia de la enseñanza impartida en Montevideo en relación con otras zonas del país y, por otro lado, la diferencia entre la enseñanza dada por instituciones particulares y la ejercida por el Estado.

Finalmente, la Ley N° 3939 (1912) de creación de dieciocho Liceos Departamentales (bajo la órbita de la Universidad de Montevideo) se promulgó el 5 de enero de 1912 (Ministerio de Instrucción Pública, 1912). La descentralización y extensión de la educación secundaria dio lugar al plan de educación secundaria pública de 1912, de carácter nacional, “común a los Liceos de la Capital” y “de base humanista” (Bralich, 2008, p. 25). A propósito, explican Barrán y Nahum (1979, p. 130):

La expansión de esta enseñanza secundaria contribuyó a universalizar — adaptándolo, modernizándolo— el ideal de vida del antiguo núcleo dirigente del país (...); en una palabra, un ideal cultural nivelador y racionalista —aquí estaba la adaptación— que ponía en tela juicio muchos aspectos del orden establecido, precisamente aquellos que desde el ángulo social impedían el ascenso de las clases medias y los extranjeros.

La generalización de la educación secundaria pública favoreció los procesos sociales que implicaban el reconocimiento de la clase media como sector de poder cultural.

La asignatura Idioma Castellano en la educación secundaria de 1912

En 1830, a poco de la Jura de la Constitución se creó el aula de Gramática, como única asignatura postescolar (Araújo, 1959-1960; Petit Muñoz, 1969). En 1833 se dispuso por ley la creación de siete cátedras de enseñanza secundaria —que no constituían una institución— entre las que no se presentaban los estudios de castellano; sin embargo,

aparecía la asignatura Latinidad (Araújo, 1959-1960). En 1887 se aprobó el Reglamento General de Enseñanza Secundaria y Superior donde aparecían las asignaturas Gramática General y Retórica (op. cit.). El plan de 1890 disponía Gramática Castellana Superior (un año) y Latín (dos años) (op. cit.).

Las primeras décadas del siglo XX el Uruguay se caracteriza identitariamente por un “conjunto heterogéneo” de factores (Fustes 2016):

el predominio de la lengua española en el sur del Uruguay (región donde se concentra la mayor parte del poder político del territorio), las particularidades del pensamiento universalista moderno al que los intelectuales uruguayos suscribían, con visiones de los localismos y costumbrismos: la presencia indígena, africana, formas populares de español, lenguas de inmigrantes y el portugués [...].

Frente a la diversidad lingüística y cultural, la universalización de la escuela primaria cumplió un rol principal desde la aprobación del Decreto Ley N° 1350 de 1877 estableciendo la extensión de la educación primaria, gratuita y obligatoria y previendo la formación específica de maestros. Sin embargo, los estudios universitarios y la formación ciudadana requerían aún de una mayor preparación de los jóvenes con la extensión de los estudios secundarios.

El 23 de febrero de 1912, el Poder Ejecutivo decretó la aprobación de los programas de las asignaturas de primer año del plan de estudios que implementaba la generalización de la educación secundaria (Universidad de Montevideo, 1912b). El programa de 1° año de Idioma Castellano señalaba los objetivos de la asignatura: “que se hable y escriba con plausible (y) corrección”. También se indicaba el “TEXTO: ‘Compendio de la Gramática Razonada’ por Francisco Gámez Marín¹” (op. cit., p. 291). Los programas de 2° año fueron aprobados en marzo de 1913 y para la asignatura Idioma Castellano, el texto era Compendio de Gramática Castellana de Francisco Gámez Marín (op. cit.), título que no se registra en la Biblioteca Nacional de Uruguay, y para 3° año no se sugería libro (Universidad de Montevideo, 1912a).

Hacia 1913 en Montevideo circulaban tres libros para la enseñanza de español en la educación secundaria, el de Francisco Gámez Marín (1913) para la enseñanza pública y el de Francisco Laso (1912) para la enseñanza privada (editados en Montevideo), y el de Vicente Salvá (1897) (editado en París). Dado que se trataba de manuales considerados

¹Sobre distintos aspectos de la obra de Francisco Gámez Marín, ver: Zamorano Aguilar (2004; 2005; 2013), Montoro del Arco y Zamorano Aguilar (2010); Manzione Patrón (2016a; 2016b; 2016c).

oficiales, en años sucesivos el Estado compró una importante cantidad de libros de Gámez Marín destinados a maestros, profesores y alumnos de los liceos de todo el país. La implementación de la asignatura Idioma Castellano en 1912 significó la reafirmación del español como lengua nacional, luego de que en 1877 la Ley de Educación Común lo consagrara (Oroño, 2016). Por otro lado, la nueva asignatura innovó los estudios de la lengua en la enseñanza secundaria, introduciendo un perfil instrumental, apoyado en una concepción correctiva de la enseñanza de la lengua.

Los textos prologares del manual oficial “Compendio de Gramática Razonada” de Francisco Gámez Marín (1913)

Si bien el 1º año de la asignatura Idioma Castellano del Plan de 1912 utilizó “Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática Razonada” (1911), nos interesa especialmente observar en esta oportunidad los textos prologares del “Compendio de la Gramática Razonada” (1913). Sin dudas, este es el manual con que el plan pedagógico de Gámez Marín encontró su punto más alto porque se indicaba para primero y segundo año a partir de 1913, por lo menos hasta 1921 cuando el autor publicó otros libros en coautoría con Agustín Musso².

En el Prólogo, el autor señala que se trata de un “Texto oficial” y que está “destinado a la instrucción primaria, a los exámenes de ingreso y, practicando los análisis, responde a los programas de 1º y 2º de nuestra Universidad” (Gámez Marín, 1913, p. 4). El carácter oficial del libro explicitaba su papel como instrumento de la planificación lingüística (Manzione Patrón, 2016a). Entre las razones de la publicación de la obra, se encuentra la “necesidad de que todo plan de enseñanza, en cualquier rama de los conocimientos humanos, tenga la reducción o compendio que facilite su adquisición a aquellos que se inician en el conocimiento de una asignatura” (Gámez Marín, 1913, p. 3) revelándose la vocación hegemónica de la política educativa estatal. La innovación de la obra no solo se centra en un asunto didáctico y sino sobre todo en un asunto de carácter político lingüístico, ya que su objetivo es metodizar lógicamente el estudio del idioma, “que sirve de precioso medio de cultura entre los hispano-americanos” (Gámez Marín, 1913, p. 3), lo que retrotrae a la figura de Bello (1941).

En la Introducción, aparece un epígrafe de la pluma de José Enrique Rodó: “Un pueblo que descuida su lengua, como un pueblo que descuida su historia, no está distante de

² Sobre los libros de Gámez Marín y Musso, ver: Manzione Patrón (2016a; 2016b; 2016c).

perder el sentimiento de sí mismo y de dejar disolverse y anularse su personalidad” (Gámez Marín, 1913, p. 5). La frase, que proviene del Prólogo del libro “Gramática Razonada del Idioma Castellano” de 1910 y que aparece en el libro “Epítome de la Gramática Razonada” de 1914, sintetiza la visión de Gámez Marín y del Estado acerca del rol de la lengua en la conformación de la identidad de la nación. En los dos textos prologares del “Compendio de la Gramática Razonada”, el mantenimiento de la relación cultural y lingüística con los hispanoamericanos aparece como la base de la identidad nacional (Manzione Patrón, 2016a).

La presentación didáctica de los temas relacionados con el español marcaba distancia entre la enseñanza de la gramática tradicional y la enseñanza de la lengua del siglo XX (op. cit.), como lo señala Gámez Marín (1913, p. 3):

Este libro reseña, con la brevedad natural de un compendio, todos los materiales que empleamos al practicar nuestro lenguaje, y nos advierte, justificándolo siempre, el modo de suplirlos; además nos dice en la Sintaxis cuáles son las palabras que por la calidad y enlace, producen las combinaciones clausulares, que exponen los pensamientos enteros y libres, y cómo se arman las combinaciones inferiores, oraciones y frases, para remudar los vocablos ya hechos en la lengua, o para suplirlos cuando faltan.

El modelo lingüístico propuesto por Gámez Marín reafirmaba el modelo correctivo expresado en el programa de Idioma Castellano e instrumentaba la imposición de la lengua nacional, el español.

Los documentos presentados

De un conjunto importante de documentos, para esta presentación he seleccionado los más representativos del proceso de reafirmación del español como lengua nacional:

1. La enseñanza universitaria en 1906. Informe presentado por Eduardo Acevedo Rector de la Universidad de Montevideo (1907).
2. Mensaje del Presidente José Batlle y Ordóñez a la Asamblea General (1911).
3. Ley N° 3939. Crea diez y ocho Liceos Departamentales, bajo la dirección general, superintendencia é Inspección de la Universidad de Montevideo (1912).
4. Anales de la Universidad. Año XVII, Tomo XXI. Plan de estudios (1912).
5. Anales de la Universidad. Año XVII, Tomo XXII. Programa de Idioma Castellano. 1° y 2° año (1912).
6. Compendio de la Gramática Razonada. Francisco Gámez Marín (1913).

Los documentos N° 1 y N° 2 son los antecedentes principales de la creación de la educación secundaria en Uruguay en el siglo XX. El N° 1 se encuentra en la Biblioteca Central del Consejo de Educación Secundaria; el segundo es de difícil acceso, por lo que se recurrió a la compilación de Jorge Bralich, disponible en la web. El N° 3 corresponde a la ley de promulgación de los liceos departamentales que puede consultarse en los archivos de leyes y decretos del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. El N° 4 contiene el Plan de 1912 y el N° 5 incluye la creación de la asignatura Idioma Castellano, primera asignatura específica para la enseñanza de español en el ámbito de la educación secundaria pública uruguaya. Los dos se encuentran en la Biblioteca Central del Consejo de Educación Secundaria. El N° 6 corresponde al primer texto oficial de enseñanza de la lengua en la educación secundaria uruguaya. Actualmente, solo se encuentra en la Biblioteca Nacional. Los profesores de español de larga y reconocida actuación consultados no tienen conocimiento acerca de su existencia.

La diversidad de lugares donde se encuentran los documentos que ilustran el inicio de la asignatura dedicada a la enseñanza de la lengua, revelaría el desinterés por la reconstrucción de las ideas lingüísticas y pedagógicas en el Uruguay o el interés por el ocultamiento de una parte de la historia que compromete la identidad uruguaya.

Conclusiones

En 1912, la extensión de la educación secundaria pública fue un asunto del Estado y se presentó como un factor importante en la configuración de la nacionalidad. Desde el poder se tomó la decisión de profundizar la enseñanza de español, decisión de carácter político e ideológico. Junto con la enseñanza primaria, la expansión de la educación secundaria contribuyó con la universalización de la alfabetización y con la cultura del país igualador de los desiguales.

Del estudio de los documentos surge la necesidad de la sistematización y análisis de los archivos concernientes al período de generalización de la educación secundaria y de la confirmación del español como la lengua nacional.

Bibliografía

Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.

- Araújo, O. (1959-1960). Planes de estudio de Enseñanza Secundaria. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas (4-5: pp. 57-123). Montevideo, Enseñanza Secundaria.
- Barrán, J. P. y B. Nahum. (1979). El Uruguay del novecientos. Tomo I. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrios, Graciela (2013). Language, diversity and national unity in the history of Uruguay. En: Del Valle, J. A political history of spanish: The making of language (pp.197-211) Nueva York: Cambridge University Press. Trad. 2015, Madrid, Ed. Aluvi3n.
- Bello, A. y R. J. Cuervo (1941). Gramática de la lengua castellana. Buenos Aires: Librería Perlado.
- Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Bralich, J. (2008). Antecedentes y marco institucional. En: Historia de la Educación Secundaria 1935-2008. (1: pp. 9-39). Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- La creaci3n de los liceos departamentales. Fundamentos. Recuperado de bralich.com/otros05.htm [visitado el 26 de abril de 2014].
- Castellanos, A. (1967). Contribuci3n de los liceos departamentales al desarrollo de la vida nacional (1912-1962). Montevideo: Consejo de Enseñanza Secundaria.
- Fustes, J. M. (2016). Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opci3n Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educaci3n, Universidad de la República. Montevideo: Inédito.
- Gámez Marín, F. (1911). Introducci3n al estudio del Idioma Castellano. Compendio de la Gramática Razonada. Montevideo: Monteverde & Cía.
- (1913). Compendio de la Gramática Razonada. Montevideo: Librería de A. Monteverde & Cía.
- G3mez Asencio, J. J. (2000). El prólogo como proemio: la GRAE de 1796. En: Cuestiones de actualidad en lengua española (pp. 71-81). Salamanca: Universidad de Salamanca - Instituto Caro y Cuervo.
- Gutiérrez, D. (2008). Revisitando el concepto de etnicidad: a manera de introducci3n. En: Gutiérrez, D. y H. Balsev Clausen (coords.). Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas. (pp. 13-40). Méxicoo: Siglo XXI- Colegio Mexiquense - El Colegio de Sonora.
- (2011). Nota: Acerca del Curso Diversidad, etnicidad e identidades. En: Romero Gorski, S. (ed.). Anuario. Antropología social y cultural en Uruguay, 2010-2011. (pp. 237-251). Montevideo: FHCE- UdelaR.
- Laso, F. (1912). Compendio de la gramática de la lengua castellana. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Manzione Patr3n, M. C. (2016a). Lenguaje, educaci3n y Estado: la enseñanza de espaol en la educaci3n secundaria pública uruguaya desde la creaci3n de los liceos departamentales en 1912 hasta 19173. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opci3n Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educaci3n, Universidad de la República. Montevideo: Inédito.
- (2016b). La enseñanza de la lengua en la generaci3n de la educaci3n secundaria pública uruguaya en 1912. En: Reguera, A. (dira.). Revista Digital de Políticas Lingüísticas. (pp. 114-123). Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Lenguas. Recuperado de revistas.unc.edu.ar/index.php

- (2016c). Dos nombres y un mismo objetivo. Idioma Castellano/Idioma Español y la corrección idiomática. En: Revista Speu. Diacronía y sincronía. (pp. 4-8). Montevideo: Imprenta Delta.
- Ministerio de Instrucción Pública. (1912). Ley. Crea diez y ocho Liceos Departamentales, bajo la dirección general, superintendencia é Inspección de la Universidad de Montevideo. Tomo XXVI. Miércoles 17 de Enero de 1912. N° 1850. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública Diario Oficial.
- Montoro del Arco, E. y A. Zamorano Aguilar. (2010). “Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar”. En: Encinas Manterola, M. T. et al. (comps.). En: Ars longa, diez años de AJIHLE (II, pp. 739-756). Buenos Aires: Voces del Sur.
- Nahum, B. (2011). Historia uruguaya. 8. La época batllista. 1905-1929. Montevideo: Banda Oriental.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- (2008). Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1973). Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Oroño, M. (2016). El lenguaje en la construcción del Estado nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli. Montevideo: Tradinco.
- Petit Muñoz, E. (1969). Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Rama, Á. (1998). La ciudad letrada. Montevideo: Arca.
- Renán, E. (2004). ¿Qué es una nación? Conferencia dictada en la Sorbona en París el 11 de marzo de 1882. Recuperado en paginasprodigy.com/savarino/renan/pdf
- Salvá, V. (1897). Gramática de la lengua castellana según ahora se habla. París: Librería de Garnier Hermanos.
- Universidad de Montevideo (1907). La enseñanza universitaria en 1906. Informe presentado por Eduardo Acevedo. Montevideo: Imprenta “El Siglo Ilustrado”, de Mariño y Caballero.
- (1912a). Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXI. Montevideo: Tip. de la Escuela Nacional de Arte y Oficios.
- (1912b). Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXII. Montevideo: Tip. de la Escuela Nacional de Arte y Oficios.
- Zamorano Aguilar, A. (2001). Teoría y estructura de los prólogos en los tratados gramaticales españoles (1847-1999). En: Actas del III Congreso de la SEHL (pp. 489-511). Hamburgo: Buske.
- (2004). Historia de la gramática española en América (II). Uruguay. Los manuales escolares de Abadie Soriano, R. y H. Zarrilli (1924-1937). En: Revista de investigación educativa (pp.71-100). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- (2005). Historia de la gramática en América (I). Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1962-1932) (pp. 85-118). En: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.
- (2013). La investigación con series textuales en historiografía de la gramática. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932). En: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) (2 - 22). Frankfurt: Iberoamericana Editorial Vervuert.

