

Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires. Vol. 1

Autor:

López García, María

Tutor:

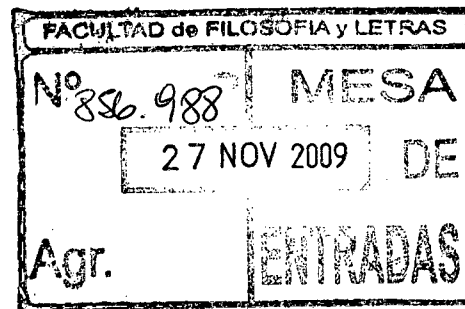
Moure, José Luis

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras.

Posgrado

TESIS
14.1.1.1



**Representaciones de la variedad rioplatense en
manuales de la escuela primaria en Buenos Aires**

**Tesis para alcanzar el grado de
Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires**

por María López García

Director: Prof. Dr. José Luis Moure

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Buenos Aires, noviembre de 2009

ÍNDICE

Página

Tomo I

Agradecimientos	5
Prefacio	7
Introducción	9

Parte I: La variedad rioplatense

Capítulo 1: La variedad rioplatense	21
1. Descripción de la variedad rioplatense	22
2. Sobre las categorías: dialecto o variedad	47
Capítulo 2: Actitudes ante las variedades del español: antecedentes teóricos y prácticos	53
1. Las representaciones sociales	54
2. El rol de las academias en la construcción de representaciones sobre la lengua	65
3. El papel de la Real Academia Española en la estandarización del español	73
Capítulo 3: Discusión sobre la lengua nacional: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad	103

Tomo II

Parte II: Los manuales escolares

Capítulo 4: Selección y control de manuales escolares desde el siglo XX hasta la actualidad	159
Capítulo 5: El manual escolar como estrategia editorial en el contexto de las leyes de educación	191
Capítulo 6: Manuales escolares de lengua como instrumentos de formación de identidad nacional	215

Capítulo 7: Las representaciones de la variedad rioplatense	
en el manual escolar	235
1. Del catecismo al diálogo	237
2. Concepto de autor y el problema de la intención	260
3. Representaciones del trabajo oral y sobre la oralidad	272
4. La lectura como dialéctica entre lo propio y lo extraño	289
5. “Desde Buenos Aires para todo el país”: la ciudad como punto de vista	299
Conclusiones generales	313

Anexos

Anexo 1: Listado de manuales y libros de área consultados	323
Anexo 2: Encuesta destinada a docentes de nivel primario	330
Bibliografía y fuentes	333

AGRADECIMIENTOS

Al CONICET, que hizo posible la confección de este trabajo.

Al personal de la Biblioteca Nacional de Maestros.

A Leonor Acuña y José Luis Moure, verdaderos "Doktoreltern", como se dice en alemán.

A los profesores Roberto Bein, María Marta García Negroni, Claudia Borzi y María Amalia García Jurado por el apoyo que me brindaron en diferentes momentos de este trabajo.

A las compañeras del Instituto de Lingüística, donde comencé a trabajar en el proyecto: Vanina Barbeito, María Imelda Blanco, María Eugenia Contursi, Virginia Jaichenco, Laura Miñones y Yamila Sevilla; y las compañeras del grado y del posgrado: Paula Bonorino, Jimena Dib, Daniela Fernández y Claudia Toledo.

A los integrantes del Secrit, quienes me recibieron cálidamente: Lilia Ferrario de Orduna, Jorge Ferro, Leonardo Funes, Manuel Abeledo, Silvia Arroñada, Soledad Bohdziewicz, Santiago Di Salvo, Juan Fuentes, Cinthia Hamlin, Érica Janin, Georgina Olivetto, Santiago Pérez, María Mercedes Rodríguez Temperley, Marcelo Rosende, Pablo Sacarino, Maximiliano Soler y Carina Zubillaga.

A Pablo Fessel, que revisó el manuscrito íntegramente.

A mis padres, a mis amigos y a mis compañeros de siempre, Santiago, Fernando y Joaquín.

PREFACIO

Mi primer contacto con la duplicidad de la norma lingüística del español de la Argentina fue en el confesionario. El sacerdote se asombraba nuevamente cada vez que, a diferencia de otros chicos que preferían el *Padrenuestro* como forma de hacer penitencia por los pecados cometidos, yo elegía rezar el *Pésame*. Por mi parte, no concebía una forma más eficaz para implorar el perdón a Dios y lograr prontamente el propósito que una oración como "Pésame Dios mío y me arrepiento de todo corazón de haberos ofendido, pésame por el infierno que merecí y por el cielo que perdí, pero mucho más me pesa porque pecando ofendí a un Dios tan bueno y tan grande como vos...". Mi puerril estrategia consistía en apelar a la confianza como camino más directo hacia la atención divina. Hoy, casi treinta años después, intento explicar con argumentos algo más elaborados aquella intuición que me llevó a identificar el tuteo como fórmula institucional y acartonada de la lengua, y al voseo con la cercanía y la confianza del hablar entre nosotros.

INTRODUCCIÓN

Pues si hubiera una lengua que atañese en la naturaleza del hombre, ¿no sería común a todo el género humano, sin distinción de épocas, de climas, de gobiernos, de religiones, de costumbres, de luces adquiridas, de prejuicios, o de alguna otra causa que ocasiona las diferencias entre las lenguas?

Diderot, artículo "Lengua" de la Enciclopedia

Las políticas lingüísticas incluyen, en términos estrictos, tres instancias: la elección de la lengua y sus ámbitos de empleo, la codificación de esa lengua y su enseñanza. Pero, además, toda política se inserta en un momento histórico (e institucional) de una lengua, en un contexto regional e internacional de intereses en tensión, y en una comunidad hablante provista de opiniones y actitudes hacia su lengua y hacia otras lenguas con las que está en contacto. Todos estos factores deben ser considerados a la hora de analizar un fenómeno lingüístico y su inserción social. Por esa razón, dirigir la mirada hacia los procesos que intervienen en la formación de actitudes sobre la lengua implica necesariamente un abordaje interdisciplinario que dé cuenta del contexto que rodea (y hace posible) el fenómeno lingüístico. Guespin y Marcellesi (1986) abogan por el empleo del término "glotopolítica" (en lugar de "políticas lingüísticas") para designar las intervenciones conscientes o inconscientes sobre las lenguas, pero también las prácticas y valores portados por las lenguas que no son regulados institucionalmente. En efecto, la multiplicación de instancias reguladoras del orden lingüístico, la diversidad de intereses puestos en juego, la evolución de la lengua en determinado territorio, la crisis de los Estados nación y la constitución de uniones supraestatales, el avance de los multimedios, la paulatina dilución del límite entre el ámbito público y privado cobraron, una fuerte presencia como factores de cambio lingüístico y como formadores de actitudes hacia la lengua o las variedades lingüísticas.

En el caso del español de la Argentina, las actitudes de los hablantes son el peculiar resultado de la evolución de la lengua en la región, de los enfrentamientos de grupos políticos defensores de modelos diferentes (e incluso opuestos) de norma y estrategias de regulación lingüística, de las políticas (efectivas o por defecto) del Estado e instituciones paraestatales, y de la penetración de medios de comunicación masiva. En la Argentina, esta multiplicidad de factores que generan las representaciones sobre la lengua confluyen en un ámbito de circulación obligatoria para los ciudadanos: la escuela, y tienen presencia efectiva en los instrumentos de uso pautados por esa institución: los manuales escolares. Allí quedan plasmadas las ideas sobre la lengua que se enseña y la lengua empleada para la transmisión de los saberes. Esas ideas son cristalizaciones de las tensiones sociales puestas en juego en el ámbito privilegiado para la generación de una identidad nacional, la cual involucra necesariamente un recorte geográfico, un relato histórico y un modelo lingüístico. En la actualidad, la capacidad de producir sentido reservada a la escuela se ha visto fuertemente afectada por la expansión de los intereses del mercado. Este, por su parte, ejerce su propuesta lingüística apoyándose en el aparato escolar, tomando posición sobre el estándar lingüístico y, por tanto, conformándolo.

En este trabajo intentaremos mostrar las repercusiones que tiene todavía hoy la discusión centenaria sobre la lengua nacional en la Argentina a través de la escuela en tanto que aparato institucional reproductor de la ideología lingüística dominante y difusor de la pauta lingüística en todo el territorio, y las tensiones a las que se ve expuesto ese modelo lingüístico en el contexto político y económico actual. De este modo, al analizar la puja de los sectores estatales y las propuestas para la enseñanza de la lengua que diseñan las empresas editoriales, quedarán expuestas las decisiones en materia glotopolítica operadas por el mercado y los alcances que estas decisiones tienen sobre las representaciones que genera la población a través del aparato escolar.

La preocupación por la ausencia de la variedad lingüística regional en los materiales escolares encuentra su anclaje en el hecho de que la transmisión de una norma distante de la norma local afecta el estatuto de la identidad dialectal.

Nuestra hipótesis es que la política lingüística liberal, basada en la no intervención estatal sobre la conformación de la norma culta regional, resulta en una contradicción entre el uso en la enseñanza de una norma ideal, alejada de la norma (culto) de la región, por un lado, y la aplicación de estrategias metodológicas vinculadas con perspectivas comunicativas ligadas a prácticas de enseñanza eminentemente orales, por otro. En ese contexto, la falta de reflexión sobre la variedad repercute negativamente en las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza del español como lengua materna y, especialmente, en el desarrollo de una identidad lingüística.

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis se organiza en dos partes, dedicadas a la caracterización de la variedad lingüística rioplatense y las representaciones acuñadas durante dos siglos sobre ella, por un lado, y a la descripción del manual escolar como género discursivo y el papel que desempeña la variedad en la constitución de ese género, así como su relación con la legislación educativa nacional, por otro.

En la primera parte se describe la variedad que constituye nuestro foco de análisis en los libros de texto, los fundamentos teóricos que nos permiten emplear el término “representación social” para referirnos a las ideas sobre la variedad en cuestión y cómo esas representaciones se constituyen en parte de una ideología lingüística; finalmente, damos cuenta de las representaciones que se han ido configurando a lo largo de la historia argentina sobre las variedades regionales y el modo en que esas representaciones impactan todavía en la actualidad sobre la conciencia lingüística de los hablantes de la variedad.

En la segunda parte analizamos el espacio que ocupa la variedad en la construcción del manual escolar como género discursivo y el papel del Estado como regulador de los contenidos y las formas lingüísticas que adoptan los libros de texto de la escuela primaria. Asimismo, para contextualizar el papel del Estado, relevamos en esta sección el derrotero del ejercicio estatal de control y regulación de manuales escolares durante el último siglo. Finalmente, ponemos en evidencia a partir de un corpus de manuales escolares de 4to. a 9no. año de la escuela las

afirmaciones hechas sobre la enseñanza de la variedad en la escuela y las decisiones que toma la industria editorial sobre la lengua en la Argentina.

Tanto la recolección del corpus de manuales escolares como el análisis aplicado responden a nuestro interés en mostrar, por un lado, la elusión de la variedad y el modo en que las editoriales operan para constituir un público específico del género discursivo que proponen, y por otro, el hecho de que la regulación de la pauta lingüística es interna, es decir, que no proviene de ámbitos estatales.

En relación con los aspectos organizativos de la tesis, es preciso aclarar que cada uno de los apartados que componen esas dos partes expone conclusiones parciales y muestra la relación con otros. De modo que en las conclusiones finales solo se expondrá el problema en forma sucinta dando cuenta de las hipótesis salientes y la repercusión sobre otros ámbitos como la enseñanza del español como lengua extranjera o el diseño de materiales para la consulta de hablantes de la variedad. La metodología aplicada respondió a los parámetros provistos por el análisis del discurso. Según este marco teórico, la situación de comunicación no solo refiere a la situación concreta en que el discurso se lleva a cabo, sino también a una serie de coordenadas abstractas cuyas marcas en el plano lingüístico permiten ser "rastreadas". Así, la finalidad, el estatus de los participantes, las circunstancias, el medio, el género textual, el registro y la variedad de lengua empleados serán para nosotros factores indicadores de las representaciones que sustentan las elecciones del enunciador.

En el **capítulo 1** revisamos los aspectos que caracterizan la variedad rioplatense para así conformar el conjunto de rasgos que podría entenderse como propio y característico de esa variedad. Si bien nuestro punto de partida metodológico es la sistematización de las peculiaridades que constituyen el español rioplatense, creemos que deslindar el valor que adoptan en una comunidad los rasgos lingüísticos que componen el dialecto acota la capacidad para describir la variedad empleada por la comunidad. Por esa razón en este capítulo reflexionamos sobre la importancia de considerar los componentes ideológicos, cuya incidencia en el valor de los rasgos del sistema y en los procesos

de evolución de ese dialecto resulta central. Así presentada, la diferencia entre las nociones de lengua y dialecto sería de índole política y no lingüística. Es por estas razones que elegimos referirnos al conjunto de rasgos lingüísticos correspondientes a la zona estudiada (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires) como variedad y no como dialecto.

El estatuto de las variedades lingüísticas trasciende los fenómenos atinentes estrictamente a la lengua porque está determinado políticamente y ese contexto se manifiestan de diversos modos. Por esa razón, nuestra mirada de la variedad rioplatense debe considerar los aspectos sociales e históricos que hacen a la comprensión del fenómeno lingüístico. Nuestro trabajo adopta entonces una perspectiva interdisciplinaria que nos permite conjugar los aportes de la sociolingüística y la psicología social para dar cuenta de las situaciones lingüísticas (glotopolíticas) particulares que nos ocupan. En el **capítulo 2** justificamos la adopción de la teoría de las representaciones sociales como perspectiva para abordar los textos escolares y la legislación sobre su producción y circulación. Al abrigo de este marco teórico, cobrarán importancia las actitudes sobre la lengua subyacentes al discurso escolar y se podrá revisar críticamente las representaciones implícitas en las propuestas editoriales.

Estas actitudes sobre la lengua (o la variedad) son resultados de las políticas lingüísticas implementadas en la Argentina, que han transcurrido entre el purismo hispánico y la valoración de las variedades regionales, dos extremos del continuo que constituye la “contradicción performativa” de la variedad del Río de la Plata (cfr. Moure, 2004) y que está sustentado por el orgullo lingüístico, por un lado, y la inseguridad frente a otras variedades del español, por otro. Ambos lemas acompañan las políticas lingüísticas en Argentina y tienen vigencia en la conciencia de los hablantes. Dicha contradicción se explica dilucidando el conglomerado de sentidos conformado a lo largo de la historia de las políticas lingüísticas del español y las políticas aplicadas sobre las variedades. Esta polarización es posible en el contexto de una puja entre quienes conservan el poder sobre el castellano con asiento en las instituciones peninsulares y sus

sucedáneas, por un lado, y los modelos independentistas que orientan la instauración de un modelo regional de lengua, por el otro.

Ambas corrientes lingüísticas dieron forma dialécticamente a la identidad argentina desde los orígenes de la nación. Las representaciones de la lengua en la Argentina son resultado del derrotero de las discusiones sobre el estatuto de la lengua nacional que han tenido lugar entre intelectuales de diversa proveniencia y filiación a lo largo de casi doscientos años. Por ese motivo, entendemos que deshilvanar el recorrido de la configuración ideológica sobre la lengua acuñada durante los siglos XIX y XX en nuestro país echará luz sobre la compleja trama de representaciones vigentes en la actualidad sobre la variedad lingüística del Río de la Plata. En ese cometido, el **capítulo 3** repasa los hitos de esa discusión con el fin de organizar el recorrido de las ideas sobre la variedad de la lengua española en la Argentina y conocer las razones históricas de las actitudes lingüísticas de los hablantes argentinos sobre su propia variedad. Los períodos que tomamos en consideración responden al propósito de mostrar los hitos en la conformación de representaciones sobre la lengua nacional que perduran en nuestros días.

Nuestro interés responde a las peculiares representaciones sociales existentes sobre la variedad regional y, en especial, a las dificultades que acarrear en la enseñanza del español como lengua materna en la escuela primaria y la producción nacional de libros de texto escolar. En efecto, la posición casticista abonada durante casi dos siglos es apoyada en la actualidad por las instituciones lingüísticas de la Península Ibérica (y sus correspondientes americanas), así como la industria editorial y de enseñanza de la lengua española. En este contexto institucional, la debilidad del Estado argentino para tomar posición en la puja de los diversos sectores académicos que tuvieron el poder sobre la lengua y sostuvieron las representaciones sobre ella, completó el cuadro de inseguridad lingüística. El recorrido de este capítulo intenta mostrar las condiciones que contribuyeron a conformar en nuestro país una identidad lingüística funcional a la ideología colonial primero y, más tarde, hacia fines del siglo XX, a las economías desregionalizadas del mercado.

La **segunda parte** de la tesis muestra cuáles son las representaciones de la variedad lingüística que se construyen desde los manuales escolares en el marco legislativo pautado por el Estado argentino. Creemos que aún en la actualidad la escuela es depositaria de la misión de enseñar la norma lingüística culta, pero el grave contexto de falta de formación docente y de compromiso estatal de regular las prácticas lingüísticas ha dejado libre el espacio para que la industria editorial tome decisiones glotopolíticas que atiendan a sus intereses.

El **capítulo 4** repasa el contexto político de creación y las características principales de los organismos estatales de selección y control de manuales escolares, así como las gestiones realizadas por las Comisiones de didáctica y de educación desde comienzos del siglo XX. A través del análisis de los reglamentos de concurso para la selección de libros de texto escolar por parte del Estado nacional y de la implementación de políticas editoriales paralelas, pretendemos mostrar la paulatina relajación en las prescripciones y la apertura a las decisiones de los editores e imprenteros y, fundamentalmente, la instauración a lo largo de ese siglo del libro de texto como herramienta ineludible del trabajo escolar. Postulamos, además, la incidencia de estos factores en el fortalecimiento de la industria editorial vinculada con el ámbito escolar, hecho que, en el marco de un desprendimiento progresivo de las funciones de control y selección por parte del Estado del material producido, derivó en el traspaso de estas funciones de manos del Estado a manos de los maestros y editoriales. Finalmente ponemos de manifiesto el modo en que los forzados vínculos entre las propuestas estatales y las tecnologías del mercado fue inclinando la balanza hacia la validación por parte del Estado de las conveniencias de las empresas, una de cuyas consecuencias más peligrosas es la capacidad de decisión que actualmente tiene la industria del libro en los aspectos pedagógicos a implementar en la escuela.

Esto último hace necesario identificar las relaciones entre la política económica, las instancias de gestión curricular y las representaciones que los actores escolares tienen sobre el manual escolar y la lengua vehículo. El **capítulo 5** analiza la instauración del manual como género discursivo escolar por antonomasia en virtud de su capacidad para articular la legislación escolar

(expresada en el curriculum), las disciplinas científicas y las teorías pedagógicas. Entre las marcas de género encontramos que la adecuación al curriculum es una condición ineludible para la composición del manual escolar: la escuela debe enseñar los contenidos “socialmente significativos” y el manual debe acompañar este proceso si quiere constituirse en una instancia necesaria de los quehaceres escolares. Pero el uso inapelable del manual por parte de los docentes y la falta de regulación desde las instancias gubernamentales convierten las decisiones de las empresas editoriales (guiadas por criterios económicos) en un problema glotopolítico. A través de este capítulo nos interesa contribuir a la discusión sobre los cambios que la Ley de Educación operó sobre el manual escolar como género discursivo, tópico todavía no desarrollado suficientemente en nuestro país.

Posteriormente, para evaluar estos cambios genéricos desde una perspectiva diacrónica, en el **capítulo 6** revisamos los trabajos más recientes sobre los manuales escolares de las últimas décadas. Allí comprobamos que los manuales del último siglo que han sido objeto de una considerable cantidad de análisis son mayoritariamente los del área de historia. Creemos que esto se debe a que muestran a la vez la teoría educativa empleada para la formación del ciudadano y, fundamentalmente, el modelo de nación que se pretende imponer a través de la escuela. Esta doble perspectiva analítica también es aplicada a los trabajos sobre los manuales de lengua. Sin embargo, la preocupación por ver el papel de la lengua nacional en la construcción de la nación, eje indiscutible de cualquier acercamiento a ese período, parece haber desplazado el interés por determinar el lugar que desempeña la enseñanza escolar de la lengua en la configuración de las representaciones sobre la variedad nacional/regional. El capítulo recorre los artículos más representativos sobre las gramáticas escolares del último siglo con el fin de conformar un modelo de análisis de los manuales actuales que tome en cuenta la evolución de la enseñanza de la lengua durante el siglo XX, los avatares del contexto sociopolítico y los intereses del mercado editorial.

Por último, el **capítulo 7** analiza las características particulares que hacen del manual escolar actual un género discursivo específico. Para ello se apoya en la

idea de que el manual o libro de texto escolar, con el fin de adaptarse al modelo didáctico comunicativo en boga, expone en la escritura un tipo de interacción originalmente oral. Este hecho encuentra repercusiones en aspectos estilísticos y pedagógicos, pero, fundamentalmente, afecta las representaciones sobre la variedad de comunicación oral en Buenos Aires, representaciones que, a su vez, tienen incidencia en los procesos de adquisición de la norma estándar que se pretende transmitir en la escuela.

El trabajo sobre los manuales involucra no solo la consideración de las peculiaridades impuestas por el género discursivo que sirve de vehículo de estas representaciones, sino también las relaciones entre el género, el uso que hacen de él los profesionales de la educación y los condicionamientos legislativos. Estos últimos son, a su vez, expresiones de las representaciones sobre la función de la escuela, la idea de nación y la delimitación del espacio lingüístico en esos dos ámbitos. Entendemos que considerar algunos fenómenos lingüísticos a la luz del género discursivo nos permitirá distinguir las marcas vinculadas con la pauta genérica (temas, estructuras textuales, estrategias de reformulación, formas específicas de ilustración y ejemplificación, etc.) e identificar las que corresponden a actitudes hacia la variedad.

Aquí comprobamos nuestras hipótesis acerca de que el libro de texto, diseñado para llegar al diverso público de todo el territorio, desatiende la peculiaridad de las variedades orales empleadas en las aulas -en nuestro caso, la variedad rioplatense- y confecciona materiales que, apoyándose en el valor social presente en la letra escrita, contribuyen a fomentar una representación de esta variedad como forma alejada de la norma correcta.

Finalmente, el análisis da cuenta de los procesos de identificación escolar de los hablantes de Buenos Aires con formas distantes de la variedad lingüística regional. Entendemos que la preocupación por eludir las formas locales de la lengua responde a una configuración del rioplatense como variedad subestándar de un español "correcto" aunque esta representación atañe solamente al plano lingüístico, puesto que la cosmovisión construida por el Río de la Plata (sede del poder económico y fuente de irradiación de las propuestas mediáticas y culturales)

está fuertemente presente. Nuestro análisis intenta hacer evidente la oposición hacia adentro del campo discursivo escolar en Buenos Aires, y mostrar allí la tensión entre un español “neutralizado”, “desregionalizado”, que debe ser enseñado por la escuela/Estado, y una representación regional porteña de los contenidos escolares construida por autores urbanos. Por medio de este procedimiento esperamos dar cuenta de los procesos de subjetivación/identificación de los alumnos de Buenos Aires a partir de la propuesta editorial y la extensión de esas representaciones al resto de la sociedad.

PARTE I

LA VARIEDAD RIOPLATENSE

CAPÍTULO I

LA VARIEDAD RIOPLATENSE

La variedad del Río de la Plata ha sido objeto de múltiples descripciones a lo largo del último siglo, la mayoría de ellas guiadas por un espíritu casticista que interpretaba como una degradación de la lengua las evidentes diferencias que acusa esta variedad respecto de la vara peninsular. Las discusiones suscitadas durante ese extenso período entre intelectuales y aficionados discurrieron entre el polo de la descripción dialectológica (con mayor o menor aplicación de métodos científicos) y una diletancia amparada en argumentos estéticos que calificó la variedad como “bellezas que adornan la tierra”, “viruela”, “mancha del lenguaje”, “ignominiosa fealdad”, “bella pronunciación castellana”, “lenguaje original y pintoresco”, “desbarajuste lingüístico”, entre muchas otras apreciaciones; o argumentos políticos, en general vinculados con el temor por la fragmentación lingüística del español.

En este capítulo revisamos los estudios que han reparado en los diferentes aspectos que caracterizan la variedad rioplatense, para así conformar el conjunto de rasgos que podría entenderse como propio y característico de esa variedad. En este procedimiento, quedarán establecidos también los datos que más adelante constituirán ejes de búsqueda y análisis en los libros de texto escolares. Sistematizar las peculiaridades que constituyen el español rioplatense será nuestro punto de partida metodológico.

1. DESCRIPCIÓN DE LA VARIEDAD RIOPLATENSE

1. RASGOS FONÉTICO - FONOLÓGICOS

Varios autores, entre ellos Rona (1964), Vidal de Battini (1964)¹, Lapesa (1980, 1996), Fontanella de Weinberg (1983, 1987, 1990), Barrenechea (1987), Rojas Mayer (1992) y Donni de Mirande (1992, 1997), dan cuenta de los rasgos fonológicos y morfológicos del español americano y especifican algunos rasgos correspondientes a las variedades regionales. Nosotros relevamos aquí los que corresponden exclusivamente a la región rioplatense.

Donni de Mirande (1992), en función de las isoglosas originalmente trazadas por José Rona (1964), distingue nueve zonas dialectales dentro del territorio argentino². La primera partición consideraba cuatro rasgos específicos: yeísmo (fonológico), žeísmo (fonético), voseo (morfosintáctico) y formas verbales del voseo (morfológico), rasgos a los que la autora agrega la pronunciación (vibrante o fricativa asibildada) de /r⁻/. Las nueve zonas resultantes serían entonces: litoral pampeana (centro y sur de Santa Fe, parte de Entre Ríos, sudeste de Córdoba, ciudad y provincia de Buenos Aires, centro y sur de Neuquén, y La Pampa); nordeste (este de Chaco y Formosa, Corrientes y Misiones); noroeste (oeste de Chaco y Formosa, la mayor parte de Jujuy y parte del noroeste de Salta); andina del norte (norte de San Juan, oeste de La Rioja y Catamarca, extremo norte de Jujuy y parte del noroeste de Salta); cuyano central (centro y noroeste de Córdoba, centro y norte de San Luis, la mayor parte de San Juan, Mendoza y norte

¹ Vidal de Battini (1964) describe la pronunciación de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires en conjunto con otras zonas (Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa y Patagonia) a las que denomina Región del Litoral.

² Según el marco impresionista de descripción de Bertil Malmberg (1970), "a la anterior descripción de la situación lingüística argentina hay que hacer una salvedad importante: el español típicamente argentino sólo se habla, aparte de Buenos Aires y la zona del Plata, en las grandes ciudades y sus alrededores, y en La Pampa, así como en Uruguay y su capital, Montevideo, que por razones evidentes pertenecen a la misma área lingüística." (Malmberg, 1970: 203)

de Neuquén); Santiago del Estero; centro de la provincia de Entre Ríos; sur de Jujuy y parte del centro de Salta; y centro de Tucumán.

Para la descripción, Donni de Mirande atiende, además, a factores lingüísticos y extralingüísticos tales como las lenguas de sustrato; el contacto con lenguas extranjeras provenientes de la inmigración; el contacto con el portugués; y las zonas de ingreso de las oleadas españolas al territorio (Río de la Plata, Noroeste y Cuyo); este último factor le permite explicar la evolución de los rasgos del español en función de la proveniencia geográfica y el período histórico de la entrada de los españoles³. Según la autora, todos estos factores habrían incidido en una diversificación del español de la Argentina, aunque el desarrollo político, cultural, educativo y editorial de Buenos Aires, y el constante crecimiento demográfico convirtieron a la ciudad en el centro de irradiación lingüística para el resto del país, impactando sobre las variedades de otras regiones. La autora sostiene además que la influencia lingüística que esa ciudad es capaz de ejercer a través de los medios masivos de comunicación (que emplean la variedad rioplatense) y la planificación escolar ejercida desde Buenos Aires contribuyen a la unificación lingüística que proyecta los rasgos dialectales de la variedad de Buenos Aires hacia el interior del país. La opinión de Malmberg es elocuente en ese sentido:

El interior argentino es mucho más español que la capital, lo cual vale tanto para la lengua como para el estilo de vida, las costumbres y las tradiciones. Buenos Aires parece carecer de tradiciones, fenómeno que no ha dejado de acarrear repercusiones lingüísticas (Malmberg, 1970: 187).

³ Tal como explicitamos en la introducción de este capítulo, la descripción que aquí intentamos responde a la necesidad de exponer sistemáticamente los rasgos que se reconocen como propios de la variedad. Para un panorama de la evolución histórica de la variedad pueden confrontarse los trabajos de Lapesa, 1980; Carricaburo, 1997; Alvar, 1996; Guitarte, 1983; Alonso, 1935; Fontanella de Weinberg, 1987; entre otros.

Fontanella de Weinberg (2000a), por su parte, en función de la división hecha por Vidal de Battini (1964), propone la división dialectal en siete zonas: bonaerense, litoral, nordeste, noroeste, centro, cuyo y patagonia. E incorpora la noción de “macrorregión” o “macrodialecto” propuesta por Montes Giraldo (1987) atendiendo a la cual postula la existencia de un “supradialecto mediterráneo”, conformado por las regiones de noroeste, centro y cuyo, y otro denominado “macrodialecto litoral”, integrado por la región bonaerense, litoral y patagonia. Ambas macroregiones se diferenciarían por rasgos como el tipo de voseo, de yeísmo y de /r/ vibrante. mientras que la región del nordeste o guaraníca quedaría fuera de las macroregiones en virtud de sus “muy peculiares” características.

Rasgos suprasegmentales: curva de entonación

Tal como consigna García Jurado (2005), en la década del ochenta se realizó una serie de trabajos que pretendió describir la curva de entonación del español sobre la base de los datos que arrojaba el espectrógrafo. Estos trabajos muestran diferencias con respecto a los planteos fundacionales de Navarro Tomás llevados a cabo hacia 1944 (para cuya realización no contó con otra ayuda que su oído e intuición lingüística privilegiados) en relación con el patrón general de entonación del español y con la correlación que este autor establece entre los movimientos de la frecuencia fundamental y determinadas estructuras sintácticas (cfr. García Jurado, 2005: 150-51). Malmberg, por su parte, explica que la asociación de la entonación porteña -que él describe con un acentuado alargamiento de vocales y con “la entonación arrastrada y lánguida que las acompaña” (Malmberg, 1970: 207)- con las influencias italianas en el habla de esa región no es correcta, en tanto que esa pronunciación tiene lugar en otras zonas de América (aunque no especifica cuáles son). Es interesante notar, no obstante, que dicho rasgo es un suprasegmento que en otras regiones americanas connota énfasis o valor emocional, mientras que en el habla argentina parecería no estar marcado.

Comportamiento de palatales

Varios autores (entre ellos, Lapesa, 1980 y Fontanella, 1979) coinciden en considerar la zona palatal como un sector del sistema español fonológicamente inestable. Esto la convierte en una zona productiva para los hablantes en el sentido de que permite marcar propiedades sociales y dialectales, pero también la hace difícil de asir bajo una descripción fonética⁴. Esbozamos más abajo los rasgos característicos de la variedad rioplatense en los que coinciden la mayoría de los autores consultados.

- Seseo

Es la neutralización de la oposición /s/ y /θ/ correspondiente a grandes zonas hispanohablantes: sur peninsular, Canarias e Hispanoamérica⁵. Según Borzone de Manrique (1980), la pronunciación rioplatense del alófono resultante es fricativa, sorda, dorsogingival; en otros trabajos, como el de Donni de Mirande (1992), es caracterizada como predorsodentoalveolar convexa fricativa sorda.

- Žeísmo

Se llama así al reemplazo de la lateral /λ/ por el sonido fricativo sordo dorsoprepalatal /š/ o su variante sonora /ž/. Según algunos autores, décadas atrás

⁴ La reestructuración del sistema de palatales del español tiene sus antecedentes, según Fontanella de Weinberg (1987), hacia el siglo XVIII con la fusión de /y/ y /λ/ y el paso de /y/ a /ž/. En el español bonaerense, en la segunda mitad del siglo XIX, como resultado del contacto con lenguas extranjeras, se registra la aparición del fonema /š/. Este préstamo fue posible, según Fontanella, debido a la existencia de un vacío en la grilla fonológica.

⁵ Según Vaquero de Ramírez (1996), además de los alófonos generales para cada fonema (cuyos rasgos se encuentran fuertemente condicionados por el contexto), existen en América variantes geográficas que deben su grado de aceptación social al peculiar valor que el alófono tome en esa comunidad. Es decir, dado que los alófonos no son exclusivos de una región determinada, sino que están presentes en más de un territorio americano o peninsular, lo que definirá el valor del alófono será el grado de aceptación social y frecuencia de uso. En este marco, los centros de irradiación de cultura tendrán un papel central en la validación de la variedad. En los casos que corresponda, aclararemos si la forma es percibida por los hablantes de la variedad como perteneciente al habla subestándar o si es considerada errónea a pesar de su extensión en los distintos estratos sociales/educativos.

este alófono parecía ser objeto de un proceso de ensordecimiento⁶. Wolf y Jiménez (1979) registraron la ocurrencia de seis alófonos diferentes: prepalatal fricativo sonoro rehilado [ž], prepalatal fricativo ensordecido [ž̥], prepalatal fricativo sordo [š], prepalatal africado sonoro [ž̃], prepalatal africado ensordecido [ž̥̃], prepalatal africado sordo [š̃].

Mientras que García Jurado (2005) encuentra que en la actualidad el alófono se acercaría al africado sonoro /dz/.

- Yeísmo

Así se denomina a la igual pronunciación de las grafías *ll* y *y*⁷. Según Vaquero de Ramírez (1996), una de las dos soluciones americanas para la oposición de las palatales es la nivelación de los dos fonemas en uno, lo que constituye la solución más extendida⁸ y está presente en Caribe, México, Centroamérica, Venezuela, Colombia, Perú, Chile, Uruguay y Argentina⁹.

Comportamiento de S

-Mantenimiento de /s/ intervocálica

Según Donni de Mirande (1992), /s/ en posición explosiva es (pre)dorsoalveolar fricativa sorda, con articulación adelantada que la acerca a las

⁶ Para ver más detalles del proceso de ensordecimiento desde una perspectiva sociolingüística, cfr. Wolf y Jiménez, 1979. En su artículo muestran la incidencia del grupo de mujeres de clase media menores de 30 años como foco de inicio del proceso. Este cambio ya había sido consignado también por Vidal de Battini, 1964: 119.

⁷ Para ver la evolución del yeísmo rehilado bonaerense y la afirmación de la inexistencia de un yeísmo simple en el siglo XIX, cfr. Guitarte, 1992.

⁸ Aunque hacia 1960 todavía se insistía en la distinción, pese a la extensión de fenómenos de igualación: "Las máximas autoridades de la lengua recomiendan la práctica de la *ll* castellana, por ser la tradicional, porque responde a la distinción *ll* y *y*, y porque es pronunciación viva en la mayor extensión de la lengua general. El Segundo Congreso de Academias acepta, sin embargo, como correcto, el yeísmo de España y de Hispanoamérica." (Vidal de Battini, 1964: 121-2)

⁹ La segunda correspondería a la distinción de ambos fonemas, presente en Paraguay, partes de Perú y Bolivia, norte de Chile y Argentina. Vidal de Battini (1964) llama "área de igualación" con modalidad yeísta rehilada a la zona integrada por el Río de la Plata, La Pampa, y Patagónica.

dentales /t/, /d/, ocupando el lugar de /θ/ y alejándose de las palatales. Según Borzone (1973), el fonema /s/ tiene realizaciones diversas en función del contexto: glotal fricativa sorda (implosiva), bilabial fricativa sorda (ante *f*), dorsovelar fricativa sorda (ante *g*, *k*).

-Aspiración, debilitamiento o caída de /s/ final

Según Fontanella (1987), la aspiración y pérdida de -/s/ es un rasgo difundido desde los inicios del poblamiento de Buenos Aires¹⁰. Actualmente, la /s/ implosiva tiene realización predominantemente aspirada, aunque con variaciones vinculadas con el contexto fonético: se sonoriza ante nasal, la aspiración no se realiza en la mayoría de las veces ante /f/, presenta un timbre agudo detrás de /e, i/ y más grave detrás de /o, u/. En los casos en que cae la consonante, se suelen encontrar modificaciones operadas sobre la vocal precedente: mayor acentuación (García Jurado, 2004) y articulación más abierta y relajada (Fontanella, 1987).

Mantenimiento de la /d/ intervocálica en sílaba final y mantenimiento de líquida final de sílaba

Ambos fenómenos han resistido la tendencia, muy marcada a comienzos de siglo XX en las clases bajas urbanas y el ámbito rural (Cfr. Fontanella, 1984), a la caída, la simplificación o cierre de vocales/consonantes y también a los desplazamientos de acentos en grupos vocálicos. Resultados tales como: apurado [apuráo] son interpretados en función de la variable de acceso a la educación formal¹¹. Entendemos que la escuela cumplió una función central en el

¹⁰ Esta autora registra en ese trabajo un prejuicio extendido en la ciudad y buena parte de la provincia de Buenos Aires que correlaciona la caída de la /s/ final con el bajo nivel socioeducativo del hablante.

¹¹ Vidal de Battini (1964) consigna en el habla popular el debilitamiento de grupos cultos o la supresión de la primera consonante de los grupos cultos: /dotor/, /acetar/, /ojeto/, /esamen/, etc.; la pronunciación vacilante: /okjeto/, /ojébt/, /ojéto/, /káksula/, /arismética/, etc. La autora señala que esta actitud generó como contrapartida, fenómenos de hipercorrección como “objeto” /okxéto/, “admisión” /atmisión/, por ejemplo. Rasgos como como el mantenimiento de la /d/ intervocálica o los llamados grupos cultos (formas que en la Península han ido retrocediendo) son

adoctrinamiento del mantenimiento de estos rasgos en la pronunciación como estrategia para velar por la unidad de la lengua española (tal como lo muestran los trabajos vinculados con el ámbito escolar como el de Berta Vidal de Battini o la *Gramática* de Andrés Bello).

Pronunciación de la vibrante múltiple como vibrante alveolar

La pronunciación vibrante ápticoalveolar de las zonas litoral-pampeana se diferencia de la articulación fricativa y asibilada del interior del país, en especial, en las zonas del centro y noreste (cfr. Donni de Mirande, 2000: 215)¹².

2. RASGOS MORFOLÓGICO-SINTÁCTICOS

La razón metodológica que nos permite dejar de lado el léxico es la postergación del análisis de este aspecto hasta encontrarnos con los ejemplos del corpus de manuales escolares. Entendemos que no resultará necesariamente productiva para el posterior análisis la exposición de un listado de las voces empleadas en la región. El rastreo y cotejo de los términos que pudieran suscitar observaciones de índole político-lingüística será realizado en el capítulo 7, destinado al análisis de los libros de texto. Los listados de lexemas entendidos como argentinismos (así como la partícula *che*¹³, determinados usos preposicionales, prefijos intensificadores¹⁴, etc.) registrados como dialectales o que

percibidos en ese centro lingüístico como cultismos o fenómenos de hiperatención en que incurren las normas americanas.

¹² Cfr. Borzone de Manrique (1980) y García Jurado (2005) para una caracterización de los rasgos acústicos del español de Argentina en general y de Buenos Aires en particular; en especial, la descripción de las realizaciones de los segmentos [s], [l] y [r].

¹³ Según Weber, el uso del *che* (a mediados de siglo XX) como interjección tiene múltiples valores: “admiración, reproche, desaprobación, asombro, etc. según el tono” (Weber, 1941: 107). Una de las primeras apariciones de la partícula que registra esa investigación data del año 1787. Cfr. también A. Rosenblat (1962). “Origen e historia del “che” Argentino”. *Filología* 3: 325-401.

¹⁴ Vidal de Battini (1964) registra el uso de prefijos intensificadores como *re-*, *réquete-*, *súper*, etc.

evidencien una zona de problema serán tomados de diccionarios académicos de argentinismos¹⁵ (Cfr. Barcia, 2004). Nos abocamos en adelante al pronombre de segunda persona como rasgo saliente y punto de anclaje de nuestro trabajo con los manuales en el último capítulo de esta tesis.

Lapesa (1996) considera como rasgos morfológico-sintácticos generales del español americano el empleo de *ustedes* tanto en formas de respeto como de confianza y la eliminación de *vosotros*, el abandono de las formas compuestas de los pretéritos en favor de las formas simples, la distinción entre dativo *le* y acusativo *lo* para designar personas (distinción ausente en la Península). Lapesa, además, al señalar la presencia del pronombre *vos* y las formas verbales asociadas, atribuye la subsistencia del *voseo* en América Central y Río de la Plata a la distancia que las separaba de los antiguos centros virreinales (zonas de irradiación de la norma lingüística) y la consecuente falta de acceso a los cambios lingüísticos en proceso.

Voseo pronominal

Tal como observa Carricaburo (1997), en buena parte de América la norma académica está en tensión con el uso local estandarizado debido a cuestiones de prestigio social, de influencia de los medios de comunicación, expresión de afectividad o de nacionalismo lingüístico. Algunos autores señalan que han sido los gobiernos populistas los que han incidido en la opción voseante¹⁶. En su libro sobre las fórmulas de tratamiento en el español actual, señala la dificultad de estudiar el paradigma pronominal debido a la existencia de una doble norma, la peninsular y la hispanoamericana. Caracteriza el *voseo* como el “uso del pronombre y/o las formas verbales de segunda persona del plural con valor de

¹⁵ *Diccionario de habla de los argentinos* (2008) preparado por la Academia Argentina de Letras, *Nuevo diccionario de americanismos II. Diccionario de Argentinismos* (1993) de G. Haensch y R. Werner, y *Diccionario del español de Argentina* (2000) también de G. Haensch y R. Werner. Seguiremos el relevamiento de los diccionarios de argentinismos realizado por D. Lauría (2007).

¹⁶ Cfr. el apartado lengua nacional, donde mostramos cómo los gobiernos de Juan Manuel de Rosas y Juan Domingo Perón han alentado la opción por las formas populares de la lengua.

singular.” (Carricaburo, 1997: 11). Las razones históricas a las que atribuye la existencia de esta forma pronominal y verbal se remontan a la conquista de América, cuando el uso vigente en España le daba a *vos* el valor de *tú*, y este último quedaba solo para el tratamiento a los inferiores¹⁷. Más adelante, el desgaste de la forma *vos* obligó a la introducción de una nueva norma de cortesía, *vuestra merced*, y con ella se restituyó el *tú* como forma de confianza desplazando al *vos* a su originaria función de forma plural. Por ese motivo las fuentes irradiantes de estos cambios, México y Perú, ostentan las formas tuteantes, mientras que las zonas periféricas y de América Central conservaron el voseo¹⁸. Como se ha adelantado, tanto la América voseante como la tuteante emplean como única forma del plural para la segunda persona el *ustedes*, uso que, como veremos, tiene importantes repercusiones en el sistema pronominal.

¹⁷ Estrada y Ramírez Gelbes (1997) muestran en su artículo la vigencia de los fenómenos de igualación (que durante la conquista de América explicaron también la extensión del uso del *vos*, originalmente mayestático). Las autoras analizan el uso actual de los vocativos en el español de Buenos Aires y prueban que las elecciones del vocabulario empleado para denominar al interlocutor tienden hacia la igualación; así, en ese sistema, tal como las autoras lo describen, el interlocutor es tratado como un familiar, como un par, como un acólito, etc. Estrada y Ramírez Gelbes resumen el espíritu que impulsa este cambio del siguiente modo: “en la sociedad democrática actual, la paradoja no radica solamente en que cualquiera nos nombre como le guste, sino en la resignación de ser tratados y el alivio de tratar a todos por igual.” (Estrada y Ramírez Gelbes (1997) s/p.

¹⁸ Fontanella (1992a) describe, a partir del análisis de epistolarios del período 1540-1616, las relaciones de (a)simetría en el uso de los pronombres *Vuestra Merced*, *Vos*, *tú*, y *él/ella*. Este análisis le permite explicar la compleja situación de estas formas en la segunda mitad del siglo XVI y XVII, y mostrar el corrimiento del sistema medieval (*vos/tú*) a causa de la introducción de *vuestra+sustantivo abstracto*. Esta inestabilidad se resuelve en el siglo XVIII cuando el español peninsular opta por el paradigma del *tú*. En algunas zonas de América (como México y Perú) se opta por la solución peninsular, mientras que en las regiones centrales, Argentina, Paraguay, Uruguay se resuelve en un paradigma mixto que une las formas de *tú* y *vos*.

Fontanella (1992) explica que hacia 1880 el peso de Buenos Aires como centro de difusión lingüística se observaba en la extensión de los usos de la segunda persona del singular voseante propias de la zona bonaerense (voseo monoptongado abierto). Aunque, señala, perduraban formas diptongadas (*vos cantáis, tenéis, sois*), monoptongadas cerradas (*vos cantás, tenís, sos*), o la combinación de voseo pronominal con tuteo verbal (*vos cantas, tienes, partes*) en la regiones del noroeste, centro y cuyo (regiones que albergaron las distintas corrientes de ingreso de los españoles al actual territorio nacional). Además, a pesar de la coexistencia del español de la Argentina con las variedades peninsulares habladas por los inmigrantes, rasgos como el yeísmo rehilado y el voseo, lejos de retroceder, se impusieron gradualmente en el interior del país.

Fontanella ve la regularización del paradigma voseante¹⁹, la eliminación del *tuteo* y la persistencia de ciertos rasgos fonológicos como un fenómeno de hipercharacterización de los rasgos propios de la variedad estándar bonaerense. Este fenómeno fue posible, según la autora, gracias al bajo prestigio asociado a las variedades empleadas por los inmigrantes y a la acción de los maestros de escuela²⁰, modelos de la variedad estándar regional²¹. No obstante la

¹⁹ Para Fontanella (1990/1) este fenómeno morfosintáctico constituye el rasgo de mayor significación en la variedad rioplatense debido a que, a diferencia de lo que sucede en otras grandes capitales del mundo hispánico, es empleado en Buenos Aires por todos los grupos sociales.

²⁰ Frida Weber (1941), en su exhaustivo recorrido por las fórmulas de tratamiento porteñas orales de mediados de siglo XX, observa que "Hay en Buenos Aires lo que podríamos llamar centros de difusión del *tú*. En las escuelas primarias los maestros, por indicación del Consejo Nacional de Educación, deben hablar de *tú* a sus alumnos. En las escuelas normales, aunque no sabemos exactamente si en todas, se usa como modo habitual de dirigirse los profesores y directores a las alumnas; pasa luego a usarse entre las alumnas mismas, muchas de las cuales continúan empleándolo fuera del ambiente escolar." (Weber, 1941: 107) "Esa preocupación de corrección ('corrección' en el sentido cultural y social, no gramatical) lleva a la aceptación de *tú* en lugar de *vos* en ciertos ambientes de influencia escolar." (Weber, 1941: 139)

²¹ En su artículo sobre la generalización del voseo, Fontanella de Weinberg (1991) señala como puntos cronológicos centrales del cambio de actitud acerca del voseo en Argentina (representados en las posturas de Tiscornia 1930 y Vidal de Battini 1964) los años 1930 y 1960. Registra en esos años usos del voseo en situaciones de conversación formal e informal y en medios de

generalización de las formas voseantes y su extensión en todo el país, en Argentina se sigue llamando “tuteo” al tratamiento voseante, designando con esto al tratamiento de confianza (frente a la opción *usted*) y no a la forma pronominal específica (que en algunos casos se aclara con el giro “tratar de vos”). A diferencia de lo que señala Rizzi (ver nota 26), dentro del sistema de oposiciones pronominales no se considera el tuteo como una opción de tratamiento en Buenos Aires, aunque se observan formas verbales y pronominales tuteantes asociadas siempre a géneros discursivos específicos, como los juegos infantiles (inspirados, creemos, en el llamado español neutro presente en los doblajes de los dibujos animados y series infantiles: “toma, ten, maldito, me las pagarás”)²², las celebraciones formales institucionales (“yo te tomo a ti, x, por esposa”), liturgias religiosas (“escucha, Señor, nuestra plegaria”), etc.²³.

comunicación, donde muestra la vigencia de la alternancia *vos/usted* y el abandono de *tú/usted*. Explica que desde el año 1950 se comienza a usar el *vos* en obras de teatro y radioteatro y obras escritas, traducciones de obras extranjeras, y en algunos manuales de enseñanza escolar. Concluye que a lo largo del siglo XX el voseo fue cambiando su posición dentro del español bonaerense: pasó de ser un rasgo vinculado con la oralidad y lejano de los registros elevados a extenderse a otros usos orales, a todas las clases sociales e incluso a la escritura. La investigadora sostiene que el período comprendido entre 1930 y 1960 fue clave para que se produjera este avance del voseo, rasgo de central importancia en la configuración de la norma regional, reconocido por la Academia Argentina de Letras en 1982 en su recomendación de “reconocer como legítimo el empleo del voseo” (*BRAL XLVII*: 294, citado en Fontanella, 1990/1: 46).

²² Carricaburo, en su artículo “El ‘tú’ como tratamiento ficcional en la Argentina”, explica que la televisión obliga a los niños a establecer un contacto diario con formas tuteantes de otras partes de América como fórmula correspondiente al mundo de la ficción. Es por eso que los niños lo emplean cuando juegan.

²³ Norma Carricaburo (1992a) señala, en relación con el uso del tuteo en la literatura argentina, que las condiciones económicas llevaron a los escritores a adoptar un español “estándar, despojado de localismos, dialectalmente aséptico” (1992, 505) que les permitiera insertar sus textos en editoriales españolas, dueñas de buena parte del mercado editorial argentino.

Kany, por su parte, también registra en el uso argentino:

por extraño que parezca, algunos usuarios del vos evitan poner por escrito esta forma, aunque se trate de la carta más íntima. De ordinario la cambian por el tú, más literario, aun cuando, en verdad, ocasionalmente vuelven a la forma verbal incorrecta (*tú sos por tú eres*), razón que aconseja cautela al juzgar el lenguaje escrito de ciertos autores en el diálogo supuestamente realista como indicativo del actual uso hablado (Kany, 1969: 90).

Nos interesa destacar aquí un punto que retomaremos en el último capítulo para la descripción del manual escolar como género discursivo. Fontanella (1992a) encuentra que los hablantes identifican el registro coloquial con la noción de variedad. Es decir, que los rasgos propios de la variedad geográfica son interpretados por los hablantes como formas coloquiales, propias del habla familiar. En concordancia con esta postulación, hemos corroborado en entrevistas informales a docentes (cuyo modelo figura en el anexo 2) la existencia de una concepción del voseo como rasgo estigmatizado y relegado a los registros coloquiales; este hecho impide su consideración como parte de una variedad estandarizada y, con ello, se restringe su enseñanza escolar. Los maestros, en efecto, suelen incurrir en la identificación entre la variedad y el registro coloquial²⁴.

Corroborando esta identificación, Fontanella de Weinberg (1990/1) encuentra en el diario *La Nación* información sobre una representación en el año 1989 de la obra *Rosa de dos aromas*, del autor mexicano Emilio Carballido, de la que se dice fue representada en una “versión coloquial de la obra”, es decir, una versión adaptada a nuestra variedad regional: “Lo verdaderamente sustancioso del

²⁴ Aunque, en relación con la presencia del voseo en los textos de lengua para la enseñanza escolar, Fontanella señala que éste se ha ido incluyendo gradualmente como una forma propia del español de la Argentina y, a pesar de que “la codificación es el aspecto más lento de este proceso”, se puede afirmar que “la incorporación del voseo en la enseñanza y en los textos utilizados en ella muestra su avance al respecto.” (Fontanella, 1990/1: nota al pie p. 43)

texto es el diálogo, del que no debe ser ajena la versión coloquial de Susana Di Gerónimo.” (citado en Fontanella de Weinberg, 1990/1: 41)

Fontanella (2000) registra en los medios masivos de la actualidad usos exclusivamente voseantes (paradigma generalizado desde mediados del siglo XX) tanto en contextos orales como escritos²⁵:

Esto incluye registros orales cuidados como los empleados en el cine, radio y televisión; y en el uso en actos oficiales. Lo mismo ocurre en la lengua escrita, en la publicidad; en traducciones de obras de teatro; en traducciones de artículos de revistas donde personas extranjeras formulan declaraciones [...] en el empleo en la enseñanza tanto en libros de lectura de la escuela primaria, como en textos de secundaria; y aun en avisos dirigidos a la población por el propio Ministerio de Educación de la Nación²⁶ (Fontanella, 2000: 1407. Las notas son nuestras).

²⁵ Rizzi (2003) propone como explicación del sistema en la actualidad que los usos de *vos* y *tú* se ubican como variantes coexistentes en el mismo hablante. Estas opciones serían utilizadas por el hablante en función de variables vinculadas con, por ejemplo, el estatuto propio del receptor (como las figuras divinas: *Cristo, ten piedad de nosotros*; o persona fallecida: *En este hogar que dejaste hace ya tanto tiempo, sigues reinando y viviendo en nuestro recuerdo cotidiano*), el estatuto adjudicado al receptor (como en los casos de personificación de animales, objetos, etc.: *Tú, Patria, puedes entender...*) o las formas empleadas por los niños en los juegos (*Toma esto, te mataré, malvado*). Para corroborar su hipótesis, cita intercambios epistolares y poemas que sirven como ejemplos de elección de una u otra variante, las que se transforman, para la autora, en una fuerte marca enunciativa que le anticipa al receptor cómo es considerado por el hablante: cercano, semejante, partícipe de su comunidad lingüística, o lejano, diferente, ajeno a su entorno habitual. Nosotros creemos, por el contrario, que este tipo de variantes se asocian más bien a pautas genéricas acuñadas décadas anteriores en las que el uso de los pronombres estaba altamente pautado por la escuela y las instituciones religiosas. Así, la comunicación epistolar, diversos géneros literarios, celebraciones escolares, liturgia cristiana, etc. estaban formulados en el estándar hispanizante imperante desde los inicios de estas actividades y reforzados desde las mismas instituciones (escuela-iglesia), pero no constituían (ni constituyen) una opción para delimitar el tipo de cercanía entre el enunciador y el receptor. Es decir, entendemos que no constituye una opción para el hablante rioplatense la forma pronominal *tú* en contextos comunicativos no pautados genéricamente, a menos que con el uso de esa forma se pretenda generar un plus de sentido, precisamente debido al alejamiento respecto de la variedad regional.

²⁶ Aunque este cambio registrado por Fontanella se ha ido afianzando paulatinamente, dista de haberse completado el traspaso de las formas normativas peninsulares a las regionales; además, el

En efecto, ese cambio se registra a lo largo del último siglo, tal como consigna Fontanella, en especial, si consideramos las observaciones hechas por Vidal de Battini en los años sesenta²⁷:

El voseo es hoy general en el habla de la Argentina, en todos los niveles culturales y sociales. [...] [El *tú*] se oye en personas que voluntariamente se lo han impuesto por razones especiales, particularmente docentes, y en familias españolas, pero sus hijos criollos usan el *vos* general; muchos españoles de larga permanencia en el país lo han adoptado.

[...]

La escuela, que demostró verdadera preocupación por imponer el *tú* en diversas oportunidades, en la actualidad se ha desentendido de ello (Vidal de Battini, 1964: 175).

De la comparación de ambas autoras surge la constatación de que el cambio hacia las formas voseantes en las comunicaciones formales se fue haciendo efectivo a lo largo del siglo XX. No obstante, tal como mostraremos en los próximos capítulos de este trabajo, las representaciones sobre la variedad regional no acompañan la marcha de este cambio²⁸.

impulso voseante inicial parecería haber virado hacia el cauce de la neutralización (uso del español “neutro”).

²⁷ No obstante, Carricaburo sostiene que, frente a la ofensiva académica, que pugnaba por erradicar el voseo mediante la reconvención escolar, el paradigma voseante se erige gracias al prestigio social que le estaba asociado (en cuanto rasgo de lo nacional): “En los años 60 se produce un auge del *vos* en la literatura, con libros como *Los premios* y *Rayuela*, de Julio Cortázar, y *Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sábato. [...] En la década del 70 los libros de lectura escolar y la numerosa literatura infantil obvian el tuteo. En los libros de texto aparece el *vos* y el *usted(es)* junto al paradigma tradicional, pero los niños lo irían aprendiendo en la televisión. Las series dobladas en un español neutro, los dibujitos animados y posteriormente los programas de cable hacen que el niño aprenda un *tú* que llamamos ficcional, pues está relacionado con la ficción o con la lejanía” (Carricaburo, 1997: 27).

²⁸ De este modo, si bien los embates de los normativistas del siglo XIX, que propiciaban la normalización en favor del tuteo y la eliminación del voseo, no tuvieron repercusión definitiva en el Río de la Plata, se fijó en las representaciones de los hablantes argentinos la concepción de que

No obstante, a pesar del prestigio del que gozan las formas porteñas, asociadas a la ciudad y el acceso a los bienes económicos y culturales que connotan, sus rasgos no son aceptados en la comunicación masiva en la actualidad. Los contados intentos de regionalización en que incursionó la industria del cine infantil (como en el caso de la película *Los increíbles*, estrenada el 12 de diciembre de 2004, en cuyo doblaje participaron numerosos artistas rioplatenses) fracasaron precisamente porque los hablantes de la variedad rioplatense la percibían como exagerada o afectada en el doblaje del film. La relación de estas representaciones de la variedad en los medios está fuertemente relacionada con la creciente presencia de la discusión sobre el español neutro (las formas neutras están ya instaladas hace décadas en los medios masivos y pueden ser consideradas como parte de los géneros allí presentes), es decir, suponemos que impulsar la circulación del término “neutro” es evidencia de la preocupación del mercado por prestigiar su uso. Los intereses difíciles de conciliar entre las diferentes regiones, actitudes y poderes lingüísticos alientan la discusión sobre las formas del español a adoptar y sostienen la presencia del español neutro como una solución a (o una postergación de) la adopción de las formas estándares regionales. En efecto, las preocupaciones del mercado han extendido las fronteras lingüísticas del público. Una cantidad de trabajos da cuenta de la importancia y la relevancia competitiva suscitada por la extensión del español a lo largo del continente americano. Aunque resulte complejo evaluar las posibles consecuencias lingüísticas de la penetración de estos productos transnacionalizados, es indudable la necesidad de instalar en este contexto la discusión sobre los estándares nacionales.

el uso de las formas voseantes se correspondía con las situaciones de informalidad. Esa representación social continuó siendo confirmada institucionalmente, a través de las recomendaciones ministeriales de los dos primeros tercios del siglo XX y, en los últimos veinticinco años, fundamentalmente a causa de las decisiones editoriales que evitan las opciones voseantes aun en manuales que solo pueden ser usados en el ámbito del territorio argentino (para corroborar esta última afirmación (cfr. García Negroni y Ramírez Gelbes, 2006:10).

Voseo verbal

El paradigma pronominal voseante de esta variedad es híbrido en tanto que el pronombre *vos* es sujeto y término de preposición y de comparación, mientras que el *tú* se conserva en el objeto reflexivo y en las formas posesivas. El paradigma verbal es mixto y varía en las distintas zonas de América, zonas que, según advierte Carricaburo (1997), presentan formas de voseo en distinto estado de evolución. Se suele asociar el voseo argentino al voseo de la zona del Río de la Plata, aunque hay zonas en las cuales se emplea el voseo chileno o el tuteo. Pero debido al prestigio social y al control de los medios de comunicación que caracterizan a la zona porteña y bonaerense, el voseo tipo II²⁹, propio de esa zona, abarca un espacio cada vez mayor.

Sistema pronominal voseante³⁰

	Informalidad/solidaridad/ familiaridad/acercamiento	Formalidad/cortesía/poder/ distanciamiento
Singular	Vos	Usted
Plural	Ustedes	

²⁹ Carricaburo distingue, con Rona, tres tipos de voseo verbal: Tipo I: voseo diptongado (*vos tenéis*); Tipo II: voseo monoptongado con vocal abierta (*vos tenés*); Tipo III: voseo monoptongado con vocal cerrada (*vos tenís*).

³⁰ Estrada y Ramírez Gelbes (2001) observan que el uso del *vos* y el *usted* en la actualidad se ha modificado respecto de décadas anteriores. El crecimiento del eje de solidaridad en desmedro del eje del poder redundo en un mayor empleo de la forma *vos* para los intercambios orales de buena parte de las comunicaciones sociales. Naturalmente, esta ampliación de las opciones de uso del voseo repercuten en el uso de su contraparte formal: *usted*. Las autoras entienden que el *usted* parecería limitarse al ámbito laboral y que, en el caso de ser aplicado al discurso cotidiano, se lo emplea para marginar al interlocutor. La tesis de las autoras es que la extensión del espacio abarcado por el *vos* a situaciones de mayor formalidad y la restricción de la franja de uso del *usted* obligó al sistema a reinstaurar la marca vacante (distancia 0, poder 0); la marca perdida se reinstala con el empleo del *vos+vocativo* (*Estoy atrasado 20 minutos, hermano; Sacáme el rope, fiera*). Concluyen así que en el sistema pronominal actual del español de Buenos Aires *usted* vale por su oposición a *vos* y a *vos+vocativo*.

Casos	Sujeto	Objeto reflexivo y	Término de preposición	Posesivo
Singular	vos	te	vos	tu(s) tuyo/a(s) ³¹
Plural	ustedes	les/se	ustedes	su(s) suyo/a(s)

Sistema verbal rioplatense o bonaerense

Los tres paradigmas de conjugación regular en la segunda persona del singular y plural en todos los tiempos son:

Presente (indicat.)	llegás/llegan	comés/comen	venís/vienen
Pretérito perfecto (indicat.)	llegaste(s) ³² /llegaron	comiste(s)/comieron	viniste(s)/vinieron
Pretérito imperfecto (indicat.)	llegabas/llegaban	comías/comían	veníais/venían
Futuro (indicat.)	llegarás/llegarán	comerás/comerán	vendrás/vendrán
Condicional	llegarías/llegarían	comerías/comerían	vendrías/vendrían
Presente (subj.)	llegues(és) /lleguen	comas(ás)/coman	vengas(ás)/vengan
Pretérito imperfecto (subj.)	llegaras-llegases/ llegaran-llegasen	comieras-comieses/ comieran-comiesen	vinieras-vinieses/ vinieran-viniesen
Imperativo	llegá/lleguen	comé/coman	vení/vengan

³¹ Es particular de las zonas de las zonas de Cuba, México, América Central, Chile y Argentina la construcción de adverbio de lugar + posesivo (*detrás mío, adelante tuyo, etc.*).

³² Las formas subestándares *tomastes, comistes, vinistes* son formas del singular empleadas también para el pronombre tú. Según Kany (1969: 89), la forma *tomastes* en *vos tomastes* es la forma monoptongada del plural *tomasteis*.

Por su parte, la formación de los tiempos y modos presenta características especiales. Los pretéritos simples, el futuro sintético, el peculiar empleo del subjuntivo, y la acentuación de los clíticos son particularidades de la variedad que han sido descriptas desde diversas perspectivas de las cuales ofrecemos un panorama en el apartado siguiente.

Usos de los tiempos y modos verbales

Lapesa (1980) encuentra en América una tendencia a generar perífrasis de futuro (*he de contar, va a decir*), inceptivas (*se echó a llorar, se largó a caminar*). El reemplazo de formas del futuro por formas perifrásticas en algunas regiones de Argentina ha sido registrada por Vidal de Battini (1964), quien las denomina “formas perifrásticas de futuro” (*ir + a + infinitivo: lo voy a ir a ver*) y advierte que el futuro sintético es percibido como afectado en la comunicación oral y es asociado a ciertos géneros específicos³³. Donni de Mirande (1992), por su parte, corrobora esta afirmación señalando que las formas compuestas suelen estar asociadas a géneros formales específicos o a usos cultos. Fontanella (1992) registra entre las preferencias verbales que abarcan a todas las regiones argentinas el predominio de las formas simples por sobre las compuestas (aunque exceptúa el norte del territorio argentino, en especial desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia, donde se prefiere la forma compuesta. Cfr. también Donni de Mirande, 1992: 407).

Fontanella encuentra casos de ciertas preferencias verbales presentes en todas las regiones argentinas. Una de ellas es el uso de las formas en *-se* frente a las formas en *-ra* para el subjuntivo imperfecto y pluscuamperfecto; también lo es el uso de las formas del indicativo frente a las del subjuntivo (en los contextos que lo admiten), y la aparición de formas compuestas ritualizadas (*he venido para estar*

³³ Carricaburo (1999) toma un trabajo de Rona del año 1967 para mostrar que los niños usan en las redacciones escolares formas del futuro perifrástico, a excepción de los cursos en los que se enseñan las formas sintéticas. De ese estudio, se deduce que las formas sintéticas del futuro corresponden a usos escolares.

presente; nos hemos reunido aquí para conmemorar) en contextos genéricos altamente pautados.

El reciente trabajo de Margarita Jara (2010) ofrece una visión panorámica del estado de la investigación sobre los usos del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en distintas variedades del español. Sintetiza los resultados de estudios sincrónicos conducidos en España, las Islas Canarias y América, y discute los usos prototípicos e innovadores del pretérito perfecto compuesto, que marcan su avance en su proceso de gramaticalización.

Usos del subjuntivo

La productividad que parece tener en el español rioplatense el uso del subjuntivo ha dado lugar a una cantidad de trabajos provenientes de la gramática, de la sociolingüística, la sociolingüística histórica y la teoría de la argumentación, que buscaron sistematizarlo. En los próximos apartados repasamos algunos de los trabajos más representativos que describen y formulan hipótesis explicativas del comportamiento de este modo verbal en esta variedad geográfica. La importancia de la descripción radica en la importancia que todos los acercamientos le atribuyen a los rasgos sociolingüísticos; esto es: la conjugación voseante presenta opciones que abren el sistema a rasgos de índole pragmática.

-Consecutio temporum vinculada con usos de subjuntivo

Kovacci (1994) registra en los medios de comunicación escrita y en la lengua coloquial actual de la Argentina usos del subjuntivo en los que se confunden las formas temporales del presente y del pretérito del subjuntivo. Esto ocurre en todos los contextos sintácticos de uso del modo subjuntivo y, según Kovacci, esto es posible porque, desde el punto de vista del sistema temporal del subjuntivo, el presente es la forma no marcada y por eso puede acudir en reemplazo de otras. Advierte la aparición de estos casos especialmente en la lengua oral en:

-predicados volitivos (Los amigos me pidieron que **diga** unas palabras cuando se descubrió la placa de homenaje)

-**complementos** (Fui a verla para que me **preste** un libro o Abrió las puertas para que **suban** los presidentes)

-**proposición relativa** (No hubo nadie que **socorra** al herido)

En relación con el empleo del modo subjuntivo, García Negroni y Ramírez Gelbes (2004) postulan, en concordancia con la línea iniciada por Rizzi (1999) (quien, como hemos mostrado, sostiene que el sistema rioplatense de tratamiento para la segunda persona tiene tres variantes: *vos, usted, tú*) que, si bien en presente de indicativo y en imperativo afirmativo la única forma para la segunda persona informal es *vos*, en presente del subjuntivo se produce la alternancia *vos / tú*. Las autoras muestran que en los casos de alternancia, la elección de la forma marcada (la acentuada en *vos*) indica mayor grado de imposición discursiva vinculada con el poder o la cortesía, y relacionan esta alternancia en el subjuntivo con otra variación acentual de los pronombres enclíticos (*dámelo / dameló*) en el español de Buenos Aires. En efecto, García Negroni y Ramírez Gelbes atribuyen la opción por la acentuación voseante del presente del subjuntivo a una forma de intensificación. Las autoras afirman que la presencia de la subjetividad se manifiesta en el acento de intensidad, asociado al valor imperativo del que se carga el presente del subjuntivo en estos casos. La distancia determina la aparición de la opción formal (*usted*) o informal (*tú / vos*), pero, una vez ubicados los hablantes en el polo de la informalidad, es el grado de imposición el que definirá el uso del tuteo/voseo en el presente del subjuntivo, siendo la acentuación aguda voseante la de mayor carga de imposición.

En un trabajo ya clásico, Fontanella de Weinberg (1979) sostiene que las formas grave/aguda están condicionadas por la función que cumplen: si las graves oscilan con las agudas en el imperativo negativo (*No vengas / No vengás*), la alternancia es prácticamente nula a favor de las graves en el caso de los subjuntivos propiamente dichos (como por ejemplo, los subjuntivos que aparecen en oraciones independientes con valor desiderativo *¡Ojalá puedas venir!*, dubitativo *Quizás no la encuentres* y en subordinadas *Hacelo cuando vuelvas*). Respecto de las formas del imperativo negativo, Fontanella considera que,

mientras que las graves resultan más corteses, las agudas se utilizan para órdenes más perentorias. Concluye que existen así dos formas verbales distintas (y no meras variantes de una misma construcción gramatical), *no cantes / no cantés*, que se oponen al afirmativo *cantá*. Donni de Mirande (1992), por su parte, registra décadas después usos inseguros del presente del subjuntivo voseante. Consigna el predominio en el habla culta de las formas de segunda persona singular (*cantes, comas, salgas*) frente a las del plural (*cantés, comás, salgás*). Vidal de Battini (1964) también encontró en su relevamiento dialectológico la acentuación de clíticos imperativos (*pongaló*), y gerundio (*poniendoló*).

García Negrón y Ramírez Gelbes (2004), por su parte, toman el trabajo de Fontanella (1979) y comprueban lo allí adelantado mostrando que la acentuación de intensidad de los modificadores *sobrerrealizantes* es la misma que acompaña las formas voseantes del presente del subjuntivo. Distinguen las formas voseantes de las tuteantes mostrando, entre otras características, que las formas voseantes se comportan como los modificadores:

(a) Tienen afinidad con la posición sintáctica inicial, al igual que los modificadores (**¡No me mintás! ¡Te lo pido, eh!*). (b) No pueden ser objeto de una pregunta (**¿No me mintás?*). (c) No pueden ser insertadas como relativas especificativas ni aposiciones (**Cuando podás, ayudame*). (d) No puede presentarse en modalidad afirmativa (**Vengás*).

Carricaburo (1992b) retoma un trabajo de Fontanella y Lavandera (1975) en el que las autoras diferenciaron los usos “propiamente subjuntivos” del uso específico en el imperativo negativo. En un estudio realizado en hablantes cultos encuentran que, mientras la opción por las formas graves alcanza el 100% para los usos “propios”, en el caso del imperativo negativo una cuarta parte de las formas elegidas son agudas. Posteriormente, Fontanella (1979), en el trabajo también citado por García Negrón y Ramírez Gelbes, propone que las formas graves conllevarían una carga de cortesía y que las agudas resultarían más tajantes. También observa la preferencia de las formas del indicativo por sobre el subjuntivo en los contextos que lo admiten, y registra la preferencia por las formas

terminadas en *-ra* frente a las *-se* del subjuntivo, sobre todo en la lengua hablada, tal como habíamos adelantado con Vidal de Battini y Donni de Mirande.

En cambio, Carricaburo encuentra en registros orales que las formas agudas no responden solamente a órdenes imperiosas, sino también portan matices “de consejo (‘Mejor no lo llámés’), de consuelo (‘No te preocupés’) o hasta de solicitud cortés (‘No dejés de llamarme’)” (Carricaburo, 1992: 45) y sostiene que, cuando la base del verbo no condiciona la aparición de la forma grave (como sucede en los casos de “telefonar”, “amanecer”, “morir”), se trataría de una variación libre del hablante vinculada con el grado de familiaridad entre los receptores y el ritmo acentual de la frase.

Concordancia sujeto/objeto y sujeto/verbo³⁴

Se registran concordancias entre el sujeto/verbo y objeto/verbo en verbos impersonales y reflexivos:

-construcción de *haber* en plural. (**No hubieron víctimas*)

-verbo reflexivo en singular y sustantivo en plural, registrado especialmente en estratos subestándares (**Se arregla bicicletas*)

-verbo reflexivo en plural y construcción *a + sustantivo*, cuyo registro es reciente en Buenos Aires, aunque aparece en la Península y en Colombia. (**En ese año se detuvieron a varias personas*)

-concordancia entre verbos intransitivos o construcciones pasivas en tercera persona del singular y el objeto directo o sujeto de la proposición cuya relación sintáctica no es directa (**Restan vender un centenar de inmuebles militares* o **Se lograron recaudar fondos en beneficio de la asociación*)

³⁴ Ana María Barrenechea y Mabel Rosetti (1979) estudian la frecuencia de empleo en el español de Buenos Aires, en especial en el uso oral, de las frase verbal pasiva (verbo *ser* + participio) y pasiva con *se* (pronombre *se* + verbo transitivo). En conversación libre encuentran la preferencia por la voz activa en un 90% de los casos. Atribuyen la oscilación entre la forma pasiva y la forma impersonal a casos de ausencia del agente (como en *se alquilan habitaciones* / *se alquila habitaciones*).

En efecto, las siguientes reconvenções presentes en el manual de uso *El arte de escribir bien en español* corroboran los desvíos típicos de los hablantes (al menos en la zona del Río de la Plata a la que pertenecen las autoras). En ese texto, destinado a profesionales (García Negroni et al. 2001: 7), es decir, a hablantes con un alto grado de acceso a la educación formal, se exponen los errores que se cometen frecuentemente. La existencia de estos consejos prueba la vigencia de los usos señalados:

se comete un error cuando, confundiendo este complemento con un supuesto sujeto, se hace concordar el verbo con él en el número.

En lugar de

Debe decirse

**Habían muchas personas.*

Había muchas personas.

[...]

También se comete un error cuando [...] se hace concordar el verbo conjugado [haber] con el objeto directo correspondiente.

El lugar de:

Debe decirse:

**Pueden haber serios problemas.*

Puede haber serios problemas.

(García Negroni et al. 2001: 223)

Rasgos morfológico-sintácticos vinculados con la pérdida del vosotros en América

Concepción Company Company (1997) analiza a la luz de la interdependencia solidaria entre elementos del sistema lingüístico el modo en que un elemento morfológico o léxico puede influir en la sintaxis. En ese marco analiza las consecuencias sintácticas de la pérdida del *vosotros* en el español de América³⁵.

³⁵ En un artículo anterior, Company Company (2004) ve a partir del estudio de 25 gramáticas de los siglos XIX y XX la progresión histórica de cuatro rasgos característicos del español americano:

-Sobreespecificación por doble referencia gramatical posesiva del clítico *su + de + FN* (*su casa de él*) debido a la opacidad del pronombre posesivo.

-Concordancia del verbo *haber* con un sujeto semántico cuya función sintáctica es OD, transformando el verbo en inacusativo (*hemos muchos que queremos x*)

Según Company Company, la pérdida del *vosotros/as* generó un “hueco morfológico” que fue compensado con un aumento de carga funcional de la correspondiente forma pronominal de tratamiento de cortesía plural *ustedes*.³⁶ El incremento de la carga funcional de *ustedes* repercutió también en el sistema de clíticos: *su(s)* y *le(s)* son en América más polisémicos y por tanto más ambiguos que en la Península puesto que deben cubrir la tercera persona, la forma de cortesía de *usted* y la segunda del plural. Además, la autora explica este incremento por la preferencia americana por el uso de la forma *usted* frente a *vos/tú*.

Los cambios sintácticos vinculados con la pérdida del *vosotros* en América que advierte Company son tres, reseñamos solo los dos que corresponden a la variedad que describimos.

-Pronominalización anómala del objeto directo en contexto de clítico del objeto indirecto en verbos de doble valencia (por ejemplo: *El libro ya se los di a ellos*).

La especial particularidad del pronombre átono marcador de dativo de tercera persona *se* es que opaca el número del referente, a diferencia de lo que

-Marcación plural del clítico objeto directo singular ante objeto indirecto plural (*esa anécdota es la más divertida para contárselas a ustedes*).

-Extensión de las funciones del clítico dativo (*híjole, ándale, qué se le va a hacer*)

Una observación que abona la hipótesis de etnocentrismo peninsular de las gramáticas de esos siglos es el hecho de que el fenómeno de la duplicación del posesivo, fenómeno característico de América y estigmatizado en esa zona, no aparece señalado por la mayoría de las gramáticas. En efecto, la preocupación por reprobar este uso solo figura en tres de las gramáticas, dos de las cuales corresponden a estudiosos americanos, Bello y De la Peña.

³⁶ Son tres los contextos sintácticos en los que, según Company Company, se explicita de manera léxica la referencia del clítico *se* como recurso para solucionar la ambigüedad producida por esta sobrecarga semántica. La autora sostiene que los clíticos se han vuelto referencialmente ambiguos y han experimentado un reanálisis dentro del sistema pronominal americano. La autora registra los casos 1 y 3, que veremos a continuación, en el español medieval y señala que son encontrados tanto en España como en América, mientras que el caso de pronominalización anómala correspondería exclusivamente a usos americanos.

sucede con las formas acusativas *lo(s)*, *la(s)* y el dativo *le(s)*. Además, resulta un problema la recuperación de la interpretación dativa o reflexiva, como se ve en los casos ejemplificados por Company:

(c) Pedro debe unas vacaciones a su esposa y a su hija. → (c') Pedro *se* las debe.

(d) Pedro se debe [a sí mismo] unas vacaciones. → (d') Pedro *se* las debe.

Por último, la alta frecuencia de aparición (a diferencia de lo que sucede en el español peninsular, que cuenta con el pronombre *os* para los casos de plural, lo que le permite repartir la carga semántica) sumada a las razones anteriores obligó, según Company, a la innovadora solución consistente en montar sobre los pronombres acusativos la marca de número correspondiente al *se*. Por otra parte, la mayor carga semántica correspondiente al objeto indirecto, cuya prominencia semántica se debe a su relevancia tópica y su agentividad, contribuye a que el objeto indirecto superponga marcas léxicas opacadas en el uso de *se*.

-Aparición redundante del objeto indirecto mediante la presencia de la forma desplegada (en el orden no marcado postverbal) y del clítico correspondiente en la misma frase verbal. Como en el caso de (e):

(e) *Le(s)* dije a él/ellos/usted(es).

Company descubre una frecuencia menor de aparición de este procedimiento en el español peninsular frente a la alta incidencia de este recurso en el español americano (aunque las diferencias no serían solo cualitativas, sino que estarían concentradas en ciertos papeles temáticos del objeto indirecto como el de "beneficiario"). Al incrementarse la polisemia referencial del *les* (causada a su vez por la carga del *ustedes* en América) se hace necesaria la duplicación del dativo. Company postula que en América la falta de concordancia entre la forma pronominal del objeto indirecto y su correspondiente duplicación desplegada es casi la norma cuando el objeto indirecto léxico sigue al verbo.

2. SOBRE LAS CATEGORÍAS: DIALECTO O VARIEDAD

La reunión de los rasgos hasta aquí descriptos tiene ocurrencia en la zona de Buenos Aires (Ciudad Autónoma y provincia), que constituye el área de influencia de los libros de texto que estudiamos. Es preciso aclarar, no obstante, que estos rasgos son compartidos también por regiones cercanas, que han sido incluidas dentro de la variedad rioplatense en las delimitaciones hechas por los distintos estudios dialectológicos. Así, Vidal de Battini (1964) integra la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires con Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa y Patagonia, conjunto al que denomina Región del Litoral. Donni de Mirande (1992), por su parte, llama zona Litoral Pampeana al centro y sur de Santa Fe, parte de Entre Ríos, sudeste de Córdoba, ciudad y provincia de Buenos Aires, centro y sur de Neuquén, y La Pampa. Malmberg (1970) explica que el español típicamente argentino se habla en Buenos Aires y la zona del Plata, en las grandes ciudades y sus alrededores, y en La Pampa. Rona señala al respecto:

Tampoco puede, en rigor, hablarse de "rioplatense" -aunque esta expresión se acerca más a la verdad- porque las principales modalidades lingüísticas de las dos orillas del Río de la Plata se extienden desde Tierra del Fuego hasta Bolivia, a despecho de las influencias indígenas que se hacen sentir en parte de ese territorio. [...] Estos fenómenos [el voseo, la entonación, el *žeísmo*], tal vez representativos, pero de ninguna manera suficientes, han sido hasta ahora los únicos índices que se han tomado en cuenta para la confección de mapas lingüísticos del Continente. Por lo tanto, estos mapas adolecen de un defecto fundamental, a los efectos de la delimitación de zonas dialectales: insuficiencia de las isoglosas tomadas en cuenta para determinar una verdadera diversificación (Rona, 1958: 17).

La dificultad entrañada en la selección de las isoglosas que permitirían dar existencia al dialecto nos devuelve al problema de la delimitación dialectal y a la compleja definición del concepto mismo de dialecto. Son abundantes los estudios que registran las diversas acepciones que porta el término. Nos limitaremos a

mencionar las más aceptadas por los abordajes dialectológicos con el fin de justificar nuestra elección terminológica.

En su manual de dialectología, José Montes Giraldo (1987) toma del diccionario de Lázaro una definición del término “dialecto” vinculada con el espacio geográfico: “modalidad adoptada por una lengua en un cierto territorio, dentro del cual está limitada por una serie de isoglosas”, y destaca algunas afirmaciones de Manuel Alvar: “sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común” (Cfr. Montes Giraldo, 1987: 50) De acuerdo con estas caracterizaciones, *dialecto* nombra la delimitación geográfica de una variedad lingüística. Así, componer el sistema de isoglosas que permita recortar determinada región supone relevar los rasgos específicos de la zona de influencia para dar así existencia a ese dialecto; en efecto, según Coseriu, el dialecto existe solo después de haber sido delimitado. Dicha delimitación respondería, en principio, a criterios estrictamente lingüísticos reunidos de forma peculiar en una zona donde se cruzan isoglosas de índole fonética, morfológica, sintáctica y/o léxica.

Zamora Munné y Guitart (1982) explican:

Esencialmente, entonces, las lenguas se distinguen unas de otras atendiendo a sus estructuras profundas. Los dialectos de una misma lengua tienen estructuras profundas idénticas, o casi idénticas, y se diferencian en el léxico y en las estructuras de superficie [...] Dialecto es, entonces, la forma históricamente determinada de la lengua de un grupo que ocupa un espacio geográficamente definible. En este sentido no puede establecerse una distinción entre hablantes de lengua frente a hablantes de dialecto. Todo el mundo habla algún dialecto, y una lengua no es más que la suma de sus dialectos (Zamora Munné y Guitart, 1982: 22).

En esta definición los autores integran el argumento geográfico y el histórico. Este segundo rasgo marcador de una variedad dialectal entiende los dialectos como productos de la evolución de una lengua o subproductos de una

lengua histórica. Desde esta perspectiva, entonces, el dialecto solo existiría en el plano sincrónico puesto que, desde una mirada diacrónica, solo habría lenguas; los dialectos serían estados intermedios entre una y otra. Así, el concepto de dialecto corresponde a un período acotado y específico: hacia el pasado los dialectos se reúnen en una lengua y hacia el futuro se diversifican en varias.

Los rasgos lingüísticos y la derivación “natural” de una lengua histórica constituyen los llamados por la dialectología “criterios internos” de caracterización de un dialecto. Ahora, pensar la evolución de la lengua en un espacio geográfico³⁷ supone que estará sometida a condiciones histórico-sociales específicas propias de una zona determinada: esta premisa nos obliga a considerar los llamados “criterios externos” de caracterización de un dialecto. Sin embargo, la dificultad que implica recortar un sistema de isoglosas y el problema que acarrea dejar de lado criterios sociolingüísticos como la conciencia de pertenencia a determinada comunidad de hablantes vuelve a este concepto heurísticamente complejo. Por eso, la dialectología se ha preocupado por atender a los rasgos lingüísticos como única delimitación posible de un dialecto, con el fin de dejar a un lado factores extralingüísticos, más difíciles de categorizar y someter al análisis. Bolaño señala: “La autonomía de una lengua es una cuestión histórica, social, política y hasta económica, y desde el punto de vista estrictamente lingüístico es casi imposible determinar fronteras entre lenguas y dialectos”. (Bolaño, 1982: 38)

Creemos que deslindar el valor que adoptan en una comunidad los rasgos lingüísticos que componen el dialecto, en tanto que sistema lingüístico, acota la capacidad para describir la variedad empleada por la comunidad. Louis-Jean Calvet (2005) retoma un pasaje donde Saussure entiende los conceptos de lengua y

³⁷ El problema de esta delimitación aparece al pretender recurrir exclusivamente a argumentos lingüísticos para determinar si un conjunto de rasgos corresponden al dialecto de una lengua, en cuyo caso se podría pensar que no existe más que un ejemplar ideal de lengua abstracto del cual las realizaciones nacionales/regionales serían una actualización parcial. En algunos casos, la acepción de “dialecto” como realización geográfica de una lengua coincide con una mirada interesada por imponer un dialecto en especial y dotarlo de los atributos del estándar, al que se llamará lengua y que estará necesariamente imbuido de la ideología dominante.

dialecto como realidades glotológicas y al mismo tiempo como realidades políticas:

la lengua no conoce más que dialectos, de los cuales ninguno gana terreno de los demás; de este modo, está destinada a un fraccionamiento indefinido. Pero, ya que -al desarrollarse- la civilización multiplica las comunicaciones, se elige, por una suerte de convención tácita, uno de los dialectos existentes para hacer de él el vehículo de todo lo que interesa al conjunto de la nación (Saussure citado en Calvet, 2005: 57).

Rona (1958), por su parte, especifica: “Podemos considerar como “importantes” aquellos fenómenos que, una vez producidos, siguen actuando, a su vez, en la conciencia de los hablantes, para intensificar el sentimiento de la diversificación, aflojando de esta manera los lazos que unen las distintas zonas dialectales.” (Rona, 1958: 22)

De este modo, puesto que la pauta ideológica (la representación social) tiene incidencia en el valor de los rasgos componentes del sistema y en los procesos de evolución de ese dialecto, el trazado de isoglosas resultaría insuficiente para caracterizar el dialecto de determinada región.

Por otra parte, la dificultad de recortar el espacio geográfico exclusivamente con isoglosas condenó la caracterización dialectal a la imprecisión. Las ideologías tendientes a distinguir lenguas de colonización de lenguas vernáculas se apropiaron de esta dificultad para entender los dialectos como variedades subestándares o inasibles de las lenguas “históricas”. Es así como las lenguas prestigiadas o dotadas de instrumentos de gramatización (en muchos casos declaradas lenguas nacionales) fueron nombradas “lenguas” frente a las hablas regionales desprovistas de normatividad, de estatuto legal, denominadas “dialectos”, en tanto que desvíos de esa lengua estandarizada. De este modo, la diferencia entre las nociones de lengua y dialecto sería de índole política y no lingüística.

En efecto, uno de los usos de dialecto que registra Montes Giraldo (1987) es el que atribuye a los “legos” entendido como “cualquier idioma que no alcanza el nivel de lengua como sistema plenifuncional normativizado y prestigioso.” (Montes Giraldo, 1987: 50) Esta definición resulta funcional para generar una falsa conciencia lingüística que opondría la variedad estandarizada, la lengua (resultado de las ejecuciones efectivas o por defecto de los estados o grupos de poder), a la variedad regional, el dialecto (resultado del derrotero del sistema lingüístico al amparo de la ideología lingüística dominante).

Es por estas razones que elegimos referirnos al conjunto de rasgos de índole lingüística correspondientes a la zona estudiada (Buenos Aires, Ciudad Autónoma y provincia) como variedad y no dialecto. En el capítulo que sigue justificaremos nuestro punto de vista acerca de que las relaciones entre las lenguas (en este caso, las variedades) escapan a fenómenos estrictamente lingüísticos, y están sujetas a presiones del contexto social que se manifiestan de diversos modos, algunos de ellos como comportamientos lingüísticos.

CAPÍTULO 2

ACTITUDES ANTE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL:

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

Las variedades lingüísticas recortadas en un marco geográfico, así como las relaciones que tienen entre sí, exceden los fenómenos atinentes estrictamente al sistema lingüístico. Como se ha anticipado en el capítulo anterior, la delimitación de un dialecto o variedad excede el estricto campo de los rasgos lingüísticos y está fuertemente influenciada por el valor que le asignan los hablantes esa variedad. Las variedades están sujetas a presiones del contexto social que se manifiestan de diversos modos, algunos de los cuales son comportamientos lingüísticos. Así, resulta imposible establecer una distinción categorial entre la descripción de una lengua o una variedad y el valor social que esta comporta.

Toda intervención sobre la lengua (incluso la que pretende describirla) asume cierto punto de vista sobre la lengua o variedad a la que se enfrenta, y ese punto de vista se compone básicamente de rasgos lingüísticos y de opiniones, a las que llamaremos representaciones sociales.

Entendemos, por ello, que para el estudio de la variedad rioplatense en la enseñanza escolar debemos adoptar una perspectiva interdisciplinaria, que nos permita conjugar la descripción de ciertos rasgos lingüísticos con los aportes de la sociolingüística y la llamada psicología social, a fin de dar cuenta de las situaciones lingüísticas (político-lingüísticas) particulares que nos ocupan. La interacción entre la lengua y las prácticas lingüísticas entraña representaciones sobre aquella y estas, debido a que toda decisión sobre la lengua y sobre los usos lingüísticos supone una representación.

La lengua (la variedad) es objeto de conocimiento, reconocimiento y percepción, todas ellas operaciones que involucran necesariamente presupuestos e intereses de clase. Los espacios de anclaje de las representaciones sobre la lengua (o, como en nuestro caso, sobre la variedad) son múltiples, y muestran en sus discordancias la confluencia de discursos y, en ellos, las distintas formas de entender los fenómenos lingüísticos alentadas por los diferentes intereses. Por lo tanto, dado que las acciones que se ejercen sobre la lengua ocupan una multiplicidad de espacios sociales, la glotopolítica excede el estricto campo de la legislación y se expresa también en las políticas educativas y en los instrumentos de enseñanza, entre otros espacios. Y es precisamente en el espacio que existe entre las expresiones de intención (los manifiestos, las leyes), el traslado a los materiales (los programas curriculares, los libros de texto) y la ejecución concreta en el aula donde se plasman las ideas sobre la lengua que se enseña y se emplea.

Por estas razones, adoptamos la teoría de las representaciones sociales como perspectiva teórica para abordar los textos escolares y la legislación sobre su producción y circulación. Este marco teórico nos permitirá identificar las actitudes sobre la lengua subyacentes al discurso escolar y revisar críticamente las representaciones implícitas en las propuestas editoriales. La adopción de esta perspectiva supone la inclusión de los aspectos sociales, históricos y culturales que forman parte de la construcción discursiva de los materiales escolares. Este modelo se trabajará complementariamente con la propuesta metodológica formulada por la escuela francesa de análisis del discurso. Dicho marco teórico provee las herramientas para considerar las condiciones materiales de producción de los textos escolares. Es decir, la circulación social de representaciones y formaciones ideológicas del contexto social e histórico.

1. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Definimos las representaciones sociales como visiones del mundo que permiten al individuo o al grupo comprender la realidad a partir de un sistema propio de referencias, “una forma de saber práctico que relaciona un sujeto con un

objeto” (Jodelet, 1994: 36). En términos de Denise Jodelet, “son una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene un fin práctico y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1994: 36); es decir que las representaciones constituyen una organización significativa de la realidad y no son un mero “reflejo” de la misma.

La significación que las representaciones le otorgan a la realidad se configura, para esta teoría, a partir de factores vinculados con el contexto inmediato, el contexto social, la historia de la comunidad y la ideología³⁸. Así, las representaciones definen y salvaguardan la especificidad de un grupo social, son informativas y explicativas de la naturaleza de las relaciones que ocurren dentro del grupo (y entre grupos), así como del individuo con el grupo. Jodelet afirma:

En tanto que fenómenos cognitivos, las representaciones involucran la pertenencia social de los individuos; las implicancias afectivas y normativas; la interiorización de experiencias, de prácticas, de modelos de conducta y de pensamiento socialmente inculcados o transmitidos por la comunicación social con la que están vinculadas. [...] Las representaciones sociales se abordan al mismo tiempo como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior, y de elaboración psicológica y social de esta realidad (Jodelet, 1994: 37. La traducción es nuestra).

En virtud de estas características, Jean Claude Abric (1994) sostiene que las representaciones orientan los comportamientos y las prácticas, pero también los constituyen, es decir, los preceden. Dicho en otros términos, las representaciones “contribuyen a la formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones

³⁸ Este marco teórico entiende la ideología como un sistema de valores y de normas articulados que constituyen el contexto de pensamiento del grupo en un momento dado y da significación a la representación. Por eso en los capítulos que siguen nos abocaremos al trabajo sobre los modos en que se acuñaron las representaciones sobre la lengua nacional, el papel que cumplieron las instituciones reguladoras, las opiniones que los hablantes tienen en la actualidad sobre las variedades regionales de la lengua, etc. Son estos factores, entre muchos otros, los que conforman las representaciones de la variedad que estudiamos.

sociales; apuntalan los procesos de objetivación, de clasificación y de anclaje” (Doise 1985, citado en Boyer, 1991: 39) y operan como intermediarias entre el concepto y la percepción de éste por parte de un grupo social³⁹. Por esa razón, indagar sobre las representaciones de un objeto permite dar cuenta de los procesos que intervienen en la adaptación sociocognitiva de los individuos a la realidad cotidiana en el marco de un contexto social e ideológico⁴⁰.

Así, el concepto de representación resulta útil para dar cuenta de los procesos de construcción de sentido porque, en tanto productos semióticos, reflejan y a la vez forman la realidad que “representan”. Por estas razones son condición de producción al mismo tiempo que condensan los discursos sociales. Consecuentemente, el análisis del discurso se constituye en el marco teórico adecuado para analizar esta clase de configuraciones mentales: “Los lingüistas, y aquellos que recurren a la lingüística con distintos fines, chocan a menudo con dificultades derivadas de la acción de los elementos ideológicos en todos los discursos –incluidos los discursos científicos propiamente dichos.” (Althusser, 2005: 155). Precisamente, la naturaleza discursiva de las representaciones habilita

³⁹ Respecto de los trabajos que estudian la influencia que tienen las representaciones en los procesos de producción y comprensión de textos, nos interesa mencionar el trabajo de Pereira y Di Stéfano (1997) en el que se muestra que el conjunto de rasgos que caracterizan las representaciones de la lectura en el ámbito institucional repercute negativamente en el proceso de comprensión lectora de los alumnos y limita la posibilidad de una interpretación crítica de textos. En este sentido, la investigación de estas autoras pone en evidencia que la lectura se define como un proceso en el que interactúan no solo las complejidades que plantea el texto y los conocimientos de índole lingüística y enciclopédica que posee el lector, sino también la situación comunicativa en la cual la lectura se lleva a cabo y las representaciones sobre esta práctica que se activan en el lector. Apoyándonos en los supuestos de este trabajo, establecemos una vinculación entre las concepciones del dialecto que surgen a partir del contacto con los libros de texto y las repercusiones que estas puedan tener sobre las representaciones de la lengua.

⁴⁰ Para la teoría de las representaciones sociales, el concepto de representación ocupa la intersección entre la dimensión cognitiva y la social en tanto que instancia intermediaria entre los conceptos y la percepción. Por esa razón el concepto resulta productivo tanto para los estudios psicosociológicos como para la sociolingüística. Nuestro trabajo, ubicado en esta segunda área de abordaje del concepto de representación, toma en cuenta la relación entre las representaciones, las prácticas y la ideología.

su examen a partir de las herramientas que provee el análisis del discurso. En el caso particular que nos ocupa -las representaciones de la variedad rioplatense del español-, los discursos sobre la lengua nacional ponen de manifiesto el terreno conflictivo del que se nutren las representaciones. De modo que la naturaleza polifónica de los discursos sociales sobre la variedad que estudiamos deberá ser abordada desde varios puntos de vista para caracterizar cabalmente la compleja constitución de las representaciones. Una aproximación plurimetodológica nos permitirá abarcar la mayor diversidad de factores involucrados.

NATURALEZA CONFLICTIVA DE LAS REPRESENTACIONES

Dicho en términos generales, las actitudes de los hablantes hacia la lengua inciden en los usos sociales de la misma; por esa razón el concepto de representación social permite estudiar la tensión entre el consenso y el conflicto lingüístico en el interior de la sociedad. Siguiendo a Bourdieu (2000), podemos afirmar que las representaciones son conjuntos de ideas de naturaleza polémica y agresiva, puesto que están sometidas a las pujas por el poder simbólico y se constituyen en herramientas y en contexto de lucha ideológica entre grupos sociales. El conflicto, entonces, es parte constitutiva de las representaciones sociales, donde cada parte en la puja simbólica tiene alguna forma de expresión. En términos de Abric (1994), el concepto de representación permite integrar o hacer confluír discursos aparentemente ilógicos o incoherentes. En el caso que nos ocupa, las representaciones actuales sobre la lengua nacional y sobre la variedad regional están sustentadas por el orgullo lingüístico, por un lado, y la inseguridad frente a otras variedades del español, por otro; ambas concepciones acompañan las políticas lingüísticas en Argentina y tienen vigencia en la conciencia de los hablantes. Esa contradicción se explica dilucidando el conglomerado de sentidos conformado a lo largo de la historia de las políticas lingüísticas y las prácticas aplicadas sobre esa variedad⁴¹. La tensión entre esas dos actitudes, entre otros

⁴¹ Ninyoles (cfr. Boyer, 1991: 46) señala, a propósito del caso catalán, que la polarización diglósica no solo refleja los niveles sociales o las relaciones de poder, sino que presenta una justificación de

factores que describiremos a lo largo de esta tesis, es el nodo central de las representaciones sobre la lengua en Argentina y debe su existencia fundamentalmente a la puja de diversos sectores de poder que, a la luz de modelo decimonónico de Estado-nación, hicieron de la lengua un elemento constitutivo de la identidad nacional.

El rol que desempeñen las instituciones (y sus intereses político-económicos) en el control de las representaciones impuestas sobre un objeto (como lo es la variedad de una lengua) determinará el privilegio de ciertos rasgos de sentido frente a otros, así como los valores asociados al objeto. Según Bourdieu, es preciso “incluir en lo real la representación de lo real, o mejor dicho, la lucha de las representaciones, en el sentido de imágenes mentales, pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular las imágenes mentales” (Bourdieu, 1982, citado en Boyer, 1991: 43); de esa manera, el control sobre las prácticas por parte de los agentes de planificación⁴² contribuirá a la conformación de representaciones sociales por parte del grupo social que participa en la

la desigualdad social aplicada a la lengua. De este modo, una representación sociolingüística (a la que él identifica en este caso con “ideología lingüística”) opone, por ejemplo, lengua castellana a dialecto catalán. El dilema irreductible que instauran los modelos diglósicos se apoya en la existencia del polo del “auto-odio”, es decir, el desprecio por parte de los hablantes de su propia variedad/lengua, y el polo normalizador, que intenta elevar la variedad/lengua minorizada al estatuto de dominante. Ambas opciones se sustentan en el presupuesto de que existen lenguas o variedades mejores, más adecuadas, correctas, etc. y otras que no lo son. La sociolingüística actual plantea el concepto de lealtad lingüística, promovida por la instrucción y el adoctrinamiento procedentes de autoridades públicas y privadas, a la que se llama “lealtad ideológica”. Esta lealtad, en tanto que proveniente de los (en términos althusserianos) aparatos ideológicos del Estado, es diferente de la “lealtad básica” que refiere a la pertenencia generada por la lengua familiar o del vecindario. (Cfr. Haugen, 1974)

⁴² La noción de planificación aplicada a la lengua es empleada por primera vez por Einar Haugen en 1959 y luego por Joshua Fishman en 1963. Este concepto hace foco en la estrecha relación que existe entre el Estado/nación y la lengua, vínculo que le otorga a la lengua la propiedad de ser un atributo unificador, homogeneizador, de la nación. Desde esta óptica, la importancia de la lengua excede la función de mero vínculo posibilitador de la comunicación en una sociedad y constituye el ser nacional. De ahí la necesidad de estudiarla desde una perspectiva ideológica (aunque, es preciso aclarar, Haugen y Fishman son ajenos a una teoría de la ideología).

circulación de esos sentidos y asume esos sentidos en la práctica. Estos agentes, además, pueden crear, fortalecer o inhibir representaciones.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Las representaciones sociales, tal como las hemos definido, no son un mero reflejo de la realidad, sino que integran una organización significativa que involucra también el contexto social e ideológico. Así, para dar cuenta de las representaciones en tanto creencias sobre un objeto social, es preciso verlas en conjunto con los aparatos sociales:

El núcleo central de las representaciones está determinado, por un lado, por la naturaleza del objeto representado, por otro, por la relación que el sujeto –o el grupo– tiene con el objeto, es decir, por los sistemas de valores y de normas sociales que constituyen el entorno ideológico de un momento y de un grupo (Abric, 2004: 23).

Entendemos entonces las representaciones como subsistemas de la ideología, que contribuyen a formarlas (cfr. Doise 1985, citado en Boyer, 1991: 41) y son, a la vez, cristalizaciones producto de la dinámica de construcción del sentido.

Las representaciones sobre la lengua son parte integrante de las formaciones ideológicas que involucran al mismo tiempo conjuntos de ideas sobre la nación, sobre la partición territorial, sobre la división de clases, etc. Es decir que es posible entender las representaciones de la lengua como uno de los ámbitos del comportamiento ideológico regulado por espacios institucionales del Estado. En este contexto la escuela ocupa un lugar de preeminencia en su rol de formador y transmisor de ideologías sobre la nación, y sobre la lengua como uno de sus rasgos identificatorios. También son las editoriales las que contribuyen a las operaciones de formación y reproducción de representaciones de la lengua. En su ejercicio quedan en evidencia las ideologías de mercado, materializadas en prácticas de mercado. Por eso se hace necesario indagar en las intervenciones que la escuela

hace sobre el espacio de la lengua: las políticas escolares y editoriales de conformación y regulación de representaciones inciden necesariamente en las configuraciones ideológicas del conjunto social.

El marco ideológico

Entre las vertientes del marxismo occidental, la escuela francesa, de corte fuertemente estructuralista, entiende el concepto de ideología en relación con el papel que cumplen las representaciones en la constitución de los distintos sistemas de relaciones sociales. Es decir, esta corriente estudia los procesos de formación de ideología en contextos institucionales. Para Althusser, por ejemplo, la ideología es un sistema de ideas, un sistema de representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social, y, por esa razón, “una teoría de las ideologías se apoya necesariamente en la historia de las formaciones sociales, de los modos de producción combinados en las formaciones sociales y de las luchas de clases que en ellas se desarrollan”. (Althusser, 2005: 140)

En ese sentido, la capacidad de los grupos dominantes de hacerse cargo de los aparatos ideológicos del Estado en los cuales se realiza la ideología les garantiza la reproducción del orden de cosas conveniente a sus intereses de clase, es decir, la reproducción de las condiciones de producción. No obstante, es preciso tener en consideración que los aparatos ideológicos del Estado no están exclusivamente en manos del sector dominante, sino que constituyen un espacio de reproducción y transformación de las relaciones de producción donde tiene lugar la lucha de clases⁴³. La ideología es material porque asume forma en el discurso emanado desde un aparato ideológico del Estado y, por lo tanto, es rastreable en las prácticas provenientes de allí. Estas prácticas están ritualizadas por el aparato ideológico en el que se inscriben; los rituales planteados por ese aparato organizan

⁴³ En relación con nuestro tema, queremos señalar que los medios de comunicación, si bien indirectamente, están asociados a los intereses de las clases dominantes. Sus propiedades son las de un aparato ideológico del Estado: contribuyen a construir, codificar, legitimar la ideología dominante (Cfr. Hall, 1981: 389).

las prácticas de los sujetos y en esas prácticas se expresa la ideología. En ese sentido, toda práctica existe por y bajo una ideología, y viceversa.

Caracterizar el contexto ideológico que acompaña la configuración de representaciones sobre la lengua en Argentina supone dar cuenta de la lucha por imponer un modelo de país: en las discusiones sobre la lengua (en el capítulo que sigue hacemos un resumen de este problema) se ponen de manifiesto las pujas que se llevan a cabo entre fines del siglo XIX y comienzos del XX para instaurar el ideario del nuevo Estado-nación. Creemos que las prácticas escolares de enseñanza de la lengua que se extienden hasta nuestros días son resultado y expresión cristalizada de esa lucha entre los diferentes poderes que opera(ro)n para instaurar una cosmovisión acomodada a sus intereses. Nuestra hipótesis de base para estudiar la institución escolar es que, en tanto aparato ideológico del Estado, la escuela ejerce la violencia simbólica necesaria para transmitir el ideario de cierto modelo de Estado. La imposición discursiva (desde los medios de producción intelectual) de un conjunto de ideas se hace necesaria para la reproducción de la estructura de clases y el disciplinamiento dentro de ese orden. De acuerdo con las clásicas categorías propuestas por Bourdieu, entendemos que se delega en los maestros el derecho de ejercer la violencia simbólica (originalmente perteneciente al Estado) para que logren inculcar (legítimamente) la pauta ideológica. Con este fin, se los dota de un programa de contenidos y de un público cautivo al que deben imponerlo⁴⁴:

La productividad específica del trabajo pedagógico, o sea, el grado en que se logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* [sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción] que produce es “duradero”, o sea, capaz de

⁴⁴ En el trabajo sobre los contenidos escolares en relación con la lengua (ver Capítulo 5 de esta tesis) tendremos oportunidad de ejemplificar instancias de puja de los sectores sociales. Varios autores analizan los cambios en la curricula como expresiones de las políticas educativas y político-sociales y analizan el modo en que la escuela contruyó un patrón moral e ideológico válido no solo para los niños, sino también, y especialmente, para las familias.

engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada (Bourdieu, 1998: 73).

La escuela se instaura, especialmente a lo largo del siglo XIX, como el aparato regulador y generador de las ideas sobre la lengua. En ese ámbito se refleja la pauta erigida desde la esfera intelectual, toman forma y se transmiten las representaciones sobre la lengua en Argentina.

Discurso del anonimato

Según Althusser (2005), la ideología constituye una “ilusión” que al mismo tiempo alude a la realidad, por lo que sería posible hallar la realidad por debajo de esa representación. Visto así, en la ideología se refleja la relación “imaginaria” de los individuos con las relaciones reales en las que viven, porque los sujetos “representan” en la ideología su relación con las condiciones de existencia. Aquí radica la doble constitución que ve este autor en el funcionamiento de la ideología: la categoría de sujeto es un factor esencial de toda ideología, puesto que ésta se define constituyendo a los individuos concretos en sujetos y, al mismo tiempo, los sujetos lo son en tanto que se han sometido a la ideología (y al aparato ideológico que la detenta)⁴⁵. La “evidencia” de la realidad oculta el hecho de que se trata del resultado de una identificación-interpelación del sujeto, cuyo origen ajeno es, sin embargo, “extrañamente familiar” para él⁴⁶. (Cfr. Pecheux, 1995: 166)

Dicha “familiaridad” se vincula, entre otros factores, con el efecto de borrado que se opera sobre los discursos circulantes. Para algunos autores, como Bourdieu o Althusser, las condiciones de existencia del sistema consisten, precisamente, en que ese “cuerpo de ideas” no pueda ser percibido o rastreado

⁴⁵ Es necesario aclarar en este punto que la relación entre el sujeto y los discursos sociales no siempre se articula del mismo modo, ni siquiera es preciso que coexistan armoniosamente: el sujeto puede ser interpelado de diversas maneras por la ideología en tanto que docente, padre, ciudadano, etc. (Cfr. Eagleton, 2005a: 242).

⁴⁶ El problema en Argentina es que aparentemente habría dos lenguas de identificación-interpelación, dos variedades en distribución complementaria. Creemos que el hablante argentino se constituye como sujeto de la lengua en esta duplicidad lengua española/lengua argentina.

desde un afuera del propio sistema y no permita pensar una perspectiva exterior desde donde generar posiciones críticas. Es preciso tener en cuenta que las relaciones entre los sujetos y sus condiciones de existencia son ideológicas y, por tanto, no se trata de conocer o no la realidad, sino de deconstruir los supuestos ideológicos subyacentes a los discursos.

En cambio, Habermas (1989), representante de la perspectiva alemana del marxismo occidental, descrea de una omnipresencia de la ideología que niegue toda posibilidad de un afuera. Su propuesta busca dar en el lenguaje ordinario, en la comunicación real, con las marcas que permitan identificar la situación comunicativa ideal y reconocer los “desvíos” para su evaluación crítica. Habermas entiende que la ideología es una forma de comunicación distorsionada porque todo contexto extradiscursivo impacta sobre el discurso afectando su “función comunicativa”⁴⁷. El dominio sobre el lenguaje no operaría, entonces, desde el exterior sino desde el interior del discurso, porque la ideología inscribe sus efectos en los discursos particulares. Interpretar esos discursos “deformados” supone reconstruir sus condiciones de posibilidad y dar cuenta de la génesis de la “distorsión”, considerando que cuanto más coherentes y homogéneamente diseñados estén los discursos, mayor será la dificultad para advertir los efectos del impacto de la ideología sobre los mismos. La sistematicidad de ese “desvío” hacia la ideología dominante -para Habermas, la ideología es el empleo de cierto sistema simbólico para enmascarar y legitimar la dominación- le otorga la fuerza de lo invisible.

En este sentido, la invisibilidad es un poderoso recurso para constituir imaginarios asistidos por el “sentido común”. Opacar la instancia enunciativa, hacer anónimo el punto de vista, constituye un hábil recurso para conformar una

⁴⁷ La salida, para Habermas, provendría del reconocimiento de la “comunicación ideal” basada en la simetría de los participantes y en un principio de comunicación o consenso que atraviese todo intercambio discursivo y que, por tanto, quede por fuera de la influencia de la dominación ideológica. La verdadera comunicación estaría ligada en este marco a la justicia social; las restricciones institucionales operarían como “represión” de la falta de orden social mostrando un sistema de valores ideales que permiten canalizar la disidencia y “prestar una voz a deseos genuinos”.

aparente unidad de sentido y una base argumentativa que funcione como anclaje. Bourdieu lo expone en estos términos:

La fuerza de la forma, esta *vis formae* de la que hablan los antiguos, es esta fuerza propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad –la de la razón o de la moral– (Bourdieu, 1988: 91).

Una forma de operar de la ideología es la unificación de los heterogéneos grupos de pertenencia de los integrantes de la comunidad, ocultando las diferencias y organizando la construcción de una identidad.

Los estudios sociolingüísticos nos muestran cómo la ideología del anonimato permite consolidar la hegemonía ejercida por las lenguas mayoritarias. [...] Para Bourdieu, la *meconnaissance* es producto del desarraigo institucional de la lengua. Éste se lleva a cabo particularmente en las escuelas, que la purgan de su origen en el habla de un grupo social específico. La imaginan como un atributo natural de la autoridad (o, en el caso del inglés, como el feliz resultado de la obra de la mano invisible del mercado). Podríamos decir que el proceso es una suerte de “blanqueo lingüístico” hecho por las instituciones de la legitimidad (Woolard, 2007: 135).

Las operaciones discursivas que buscan la instauración de autoridades lingüísticas acuden a este recurso de disolución de las marcas de la arbitrariedad que asisten a estas instituciones de modo de constituir las en fuerzas anónimas detentadoras del poder sobre la lengua. En otras palabras, imponen sus significados disimulando la relación de fuerzas.

2. EL ROL DE LAS ACADEMIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOBRE LA LENGUA

Como veremos en el próximo capítulo, en el caso de la Argentina, las ideas sobre la lengua nacional han contribuido a conformar una identidad funcional a la ideología colonial primero y más tarde, hacia fines del siglo XX, a las economías desregionalizadas del mercado⁴⁸.

Un estudio de las operaciones de planificación de una lengua, el relevamiento de las actitudes de los hablantes y el diagnóstico de las situaciones lingüísticas son imprescindibles para erigir los parámetros y orientar los usos. En Argentina, las políticas lingüísticas implementadas (mayormente, por defecto) han transcurrido entre el purismo hispánico y la valorización de las variedades

⁴⁸ Creemos que el discurso colonialista sobre el que se quiere montar la interpretación sobre las prácticas de expansión del español distrae el análisis de la ideología de mercado, que es la que en la actualidad homologa y expande determinadas variedades de la lengua. La ideología de mercado oculta, en su calidad de “sentido común”, su condición de discurso “ideológico” y se instaura como una mera “idea” sobre la lengua (en tanto que representación desprovista de tendencia ideológica). Es común en la discusión sobre las políticas de la lengua la pretensión de establecer un distingo teórico entre idea e ideología. Creemos que este recurso responde a la estrategia de ocultamiento, de “hacerse anónimo”, propia de los discursos del poder. Desproveer las prácticas de planificación lingüística de un propósito y explicarlas a partir del discurrir natural de los intereses espontáneos de los hablantes es un modo de construir una especie de “sentido común” que opaque la planificación. Un ejemplo de esta modalidad discursiva tiene fuerte presencia entre los defensores del español como un producto rentable. Como señala Ángel López García: “la misma dinámica competitiva en la que se halla inmerso [el español] lo convierte en una idea comercial más que en una propuesta ideológica. Hoy en día los argumentos tal vez sean ideológicos todavía, pero las razones que llevan a tantos y tantos alumnos a estudiar español como segunda lengua tienen poco que ver con la ideología; tampoco son ideológicas las razones que llevan a editores, profesores o medios de comunicación a aprovechar la plataforma que les brinda el español. Esta es la razón por la que muchas veces las declaraciones públicas que tienen que ver con la lengua española han sido, en mi opinión, malinterpretadas. Es verdad que parece como si el Instituto Cervantes, la RAE, algún que otro grupo editorial y la monarquía española estuviesen empeñados en propagar una ideología lingüística imperialista. Pero se trata de una mera apariencia: lo que les une es el deslumbramiento ante la creciente demanda de español en el mundo, un fenómeno reciente y casi eruptivo” (Del Valle, 2007: 159).

regionales. Esta polarización fue posible en el contexto de una puja entre los propietarios del poder sobre el castellano con asiento en las instituciones peninsulares y sus sucedáneas, por un lado, y los defensores del modelo independentista de impronta romántica que orientaban la instauración de un modelo regional de lengua, por otro. Posiciones que representaron los modelos de estandarización monocéntrica y pluricéntrica, respectivamente. En adelante, repasaremos sucintamente las operaciones que fueron llevadas a cabo por ambas corrientes durante el último siglo con el fin de consolidar uno y otro modelo de este lado del Atlántico.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PROCESOS DE ESTANDARIZACIÓN DE LA LENGUA

En sus trabajos fundacionales, William Labov (1966) mostró que el factor central de incidencia en los comportamientos lingüísticos está relacionado con las actitudes de los hablantes hacia la lengua (o variedad). Estas actitudes pueden expresarse como sentimientos de pertenencia a determinada lengua, o como sentimientos de identificación con esa lengua y con los otros hablantes, participantes todos de una lengua común. La planificación lingüística repercute, entonces, en el entorno en tanto que incide en las representaciones sobre esa lengua, es decir, en la medida en que su valor simbólico se ve afectado.

El deslizamiento de los conflictos sociales al ámbito de la lengua muestra que las intervenciones revisten un carácter político y social, y no quedan al margen de la ideología de las instituciones que ejercen el poder sobre la lengua. La planificación incidirá en las representaciones y a la vez las considerará como parte del valor simbólico portado por la lengua (o la variedad de la lengua elegida), es decir que la planificación incluirá indefectiblemente las valoraciones de esa lengua (o variedad) a la hora de seleccionarla para determinada función, lo que a su vez redundará en la representación que la práctica generará sobre esa lengua o variedad⁴⁹.

⁴⁹ Las nociones de estandarización y prestigio refieren a características de lenguas (variedades) que han pasado, según Hudson (1981), por los procesos de selección, codificación –a partir de la

Aceptar que el lenguaje es ideológico supone, además, desestimar la estructura interna como factor común de homogeneización (o como la “unidad esencial”, invocada por la *Nueva Política Lingüística Panhispánica*, en adelante *NPLP* diseñada por la Real Academia Española (en adelante, RAE) y las correspondientes americanas), puesto que es imposible, tal como hemos visto en el capítulo anterior, establecer una diferencia de naturaleza entre variedad (o dialecto regional) y lengua. Si la condición de existencia de la lengua es la ejecución a través de las variedades, entonces la estructura de la lengua entrañará valoraciones ideológicas, históricas, sociales, etc. que necesariamente la afectarán. La estandarización de determinada variedad implicará, por tanto, la adopción de representaciones de la misma⁵⁰. Como mostramos más arriba, estas representaciones son generadas por la comunidad a partir de los discursos circulantes sobre esa lengua provenientes, en general, de las instituciones reguladoras del idioma.

La Asociación de Academias de la Lengua Española da a conocer hacia 2004 las premisas político-lingüísticas que presuntamente renovarían sus prácticas regulatorias. Allí queda en evidencia el principio de homogeneidad esencial,

fijación en diccionarios y libros de gramática- elaboración funcional y aceptación de la comunidad hablante. La diferencia que aquí intentamos establecer entre “estándar” y “prestigio” refiere a que la noción de prestigio está más directamente vinculada con las representaciones sociales (aunque esta representación se vea directamente afectada por las acciones de prescripción). A este respecto, Gallardo (1978) señala que: “el idioma estándar es disponible por definición, formalmente a través de obras gramaticales y lexicográficas y de la escuela, e informalmente a través de los medios masivos de comunicación. [...] La función de prestigio actúa principalmente dentro de una comunidad hablante y tiene que ver con la percepción del idioma como institución respetable cuyo conocimiento activo y pasivo hace al hablante un miembro más apreciable dentro de la comunidad”. (Gallardo, 1978: 95-9)

⁵⁰ Definimos la lengua estándar como la variedad resultante del proceso de codificación, que goza del prestigio social que le confiere su tradición literaria, la posesión de un código escrito, y su uso y adquisición en los ámbitos educativos (así como su difusión en los medios masivos de comunicación). Cfr. Hudson, 1981) El estándar representa un ideal abstracto de unidad lingüística que permite (con los fines que lo asistan, cualesquiera sean) homogeneizar una realidad lingüística diversa.

basado en la unidad del sistema, adoptado por las Academias a través de instrumentos normativos (Diccionario, Ortografía y Gramática):

El español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común (RAE, *NPLP*: 9).

No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y americana, se añaden los particularismos regionales (RAE, *NPLP*: 9).

Es por ello la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección⁵¹. [...] Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad (RAE, *DPD*: XIV. La cursiva es del original).

EL CONFLICTO EN EL INTERIOR DEL ESPAÑOL

Según Mercedes Blanco (2001), los procesos de estandarización que elevan una variedad por sobre otras para erigirla como norma de la comunidad hablante pueden ser entendidos como *conflicto lingüístico* (término asociado generalmente a situaciones de contacto lingüístico), dado que la diversidad no sólo repercute en el terreno de las lenguas en contacto, sino también en el interior de la misma lengua. Los conflictos entre las variedades involucran también los valores simbólicos que estas portan, es decir que el prestigio (o la falta de prestigio) asociado a las variedades del español incide fuertemente en la planificación y

⁵¹ Este argumento registra, para componer la norma, los usos considerados correctos. Ahora, el concepto de corrección fue, en realidad, impuesto por la autoridad lingüística; por tanto, atender a lo que es considerado correcto es volver sobre las propias instancias de normalización y regulación de los usos lingüísticos. En otras palabras, regular apoyándose en el uso culto, supone una regulación previa que determinó cuáles eran los usos cultos. Por medio de este procedimiento circular, se convalida el ejercicio prescriptivo de las academias.

normalización de esta lengua. A su vez, la legitimación de determinada variedad involucra representaciones de la comunidad y, al mismo tiempo, incide sobre ellas. En ese sentido entendemos en términos de conflicto las relaciones entre las variedades americanas y la variedad que las Academias intentan instaurar como “norma panhispanica”.

A lo largo de los siglos XIX y XX, las naciones americanas otorgaron funciones específicas a la lengua en relación con la constitución de las identidades nacionales y los procesos modernizadores. Estas variedades americanas fueron asumiendo características de lengua estándar. A la vez que se distanciaban (en parte) de la variedad castellana, pagaban el precio de la tensión entre asumir actitudes de reconocimiento y, al mismo tiempo, de rechazo debido a su condición de formas lingüísticas “desprendidas” o “desviadas” del origen. Blanco señala al respecto:

Es precisamente este hiato normativo el que ha dado lugar a una problemática central en las reflexiones metalingüísticas de Hispanoamérica: una línea de indagación acerca de la extensión de la lengua española, la pluralidad de variedades distintivas de las diferentes comunidades y la conformación del o los modelos de ejemplaridad y autoridad idiomáticas (Blanco, 2001: 100).

Existen a lo largo del territorio hispanohablante varios centros irradiadores de norma lingüística. Rivarola (2001) señala que la mayor parte de esas normas no tienen codificación, pero gozan del prestigio necesario ante los hablantes y por eso revisten un carácter implícitamente prescriptivo. Pero advierte que codificar una lengua pluricéntrica⁵² supone desprenderse de la pretensión de univocidad, debido a que la aceptación y codificación de las variedades lingüísticas regionales se

⁵² La literatura sobre el tema suele emplear los términos “lengua policéntrica” y “lengua pluricéntrica” de manera indifenciada para referirse a las lenguas que encuentran diferentes normas estándar a lo largo del territorio que ocupan. No obstante, en casos específicos (Fontanella, 1991; Zimmerman, 2003) parecerían referir a la existencia de más de una norma estándar en el interior de un territorio nacional, en el primer caso, y a territorios multinacionales en el segundo.

contradice con la confección del ideal llamado “variedad estándar”. La adopción de la norma pluricéntrica como solución a las variedades surgidas de la extensión del territorio hispanohablante y la consolidación de las instituciones americanas no ha solucionado todavía la divergencia de las actitudes hacia la lengua, resultados del conflicto entre las instituciones lingüísticas peninsulares y su penetración en América, por un lado; y la falta de recursos económicos y conciencia de necesidad de una política lingüística para la implementación de políticas que atiendan a las posiciones americanas, por otro⁵³.

La presencia de las academias americanas contribuye a la formación del modelo de ejemplaridad pluricéntrico que se pretende instaurar como patrón panhispánico⁵⁴. Así, el proceso de estandarización (producto del derrotero sufrido por la lengua española en las distintas regiones americanas y la enseñanza escolar) está fuertemente influenciado por el papel que las academias, los instrumentos de gramatización y los avatares de la industria editorial, etc. han cumplido en la construcción de representaciones de las variedades americanas.

⁵³ El término “liberalismo glotopolítico”, acuñado por Guespin y Marcellesi (1986), refiere a la actitud de no resolución de los conflictos lingüísticos que favorece la penetración o el mantenimiento de la ideología dominante. Agregan que esta modalidad es útil como cobertura de intervenciones que tienen interés en mantener un statu quo que les es favorable.

⁵⁴ Este modelo de referencia se acuñó en los países americanos con la guía y el apoyo económico españoles, lo que naturalmente redundó en el estándar resultante; en efecto, las academias americanas legitiman el predominio y el respeto a la norma central promovida y fomentada por la RAE. Por otra parte, colabora con el estado de cosas el hecho de que en los países americanos no hay una política lingüística estatal definida. Blanco (2001) recorre en su artículo la configuración de la tradición purista en Argentina (especialmente a partir de 1931, cuando se creó la Academia Argentina de Letras) caracterizada por la atención a la variedad castellana como norma lingüística general en el contexto de la diversidad en el interior del español y el desplazamiento hacia una concepción pluricéntrica. En efecto, el decreto de creación de la AAL dice en su artículo Iº: “a) Dar unidad y expresión al estudio de la lengua y de las producciones nacionales, para conservar y acrecentar el tesoro del idioma y las formas vivientes de nuestra cultura. [...] d) Velar por la corrección y pureza del idioma, interviniendo por sí o asesorando a todas las reparticiones nacionales, provinciales o particulares que lo soliciten”. (AAL, 1933: 71)

DESCRIBIR PARA ESTANDARIZAR

La idea de que es posible distinguir entre la descripción y la prescripción es un eje abundantemente mencionado en la literatura sobre la regulación de las lenguas para desproveer a la descripción lingüística de su inserción institucional. Los intentos de conformar el estándar del español apelan al argumento de la descripción, sobre el cual se puede apoyar la conformación de una serie de rasgos pasibles de ser erigidos como componentes comunes a todas las variedades. Consecuentemente, las definiciones de estándar basadas en la descripción del sistema lingüístico incurren en una falta de consideración hacia las representaciones sociales sobre las variedades en cuestión. Indudablemente, ambas operaciones (descripción y prescripción) guían su marcha apoyadas en el estatus de la lengua regulado en una doble dirección: desde las instituciones hacia los hablantes y, al mismo tiempo, desde los hablantes hacia las instituciones (los usuarios de la lengua generan representaciones a partir de los discursos sobre la lengua, discursos que las instituciones consideran -o deberían considerar- a la hora de planificar). Por lo tanto, pronunciarse sobre el estándar supone cumplir un papel formador del estándar que se intenta describir. De ahí el problema que implica la selección de rasgos lingüísticos para elaborar un estándar, dificultad señalada por toda una corriente prescriptivista que intenta ver una diferencia entre la "gramática normativa" y la "gramática descriptiva". Esta diferencia alienta la confianza en que la descripción lingüística de la lengua puede sustraerse de sus condiciones políticas de existencia y circulación. Eagleton expone claramente la idea de que la descripción no puede quedar fuera de cierto marco ideológico.

Los instrumentos de codificación de la RAE (*Diccionario, Ortografía, Gramática, Diccionario panhispánico de dudas, Nueva política lingüística panhispánica*), a pesar de definir al estándar como una entidad abstracta, apelan a un español "común" e intentan dar con los rasgos que podrían ser considerados como parte del español "normal" que no se verían afectados por las variantes regionales.

[...] la necesidad de actualizar el cuerpo de la obra en cuanto a los términos en ella registrados, para que el Diccionario académico pudiera mantener su función unificadora del español (RAE, *NPLP*: 5).

Esta **obra colectiva** presenta un mapa de la unidad y de la variedad del español en el ámbito de la gramática [...]. La *Nueva Gramática* pone con claridad de manifiesto que la *norma de corrección* no la proporciona un solo país, sino que tiene **carácter policéntrico** (RAE, versión digital de la *Prepublicación...* la negrita es del original).

[se echaba de menos una obra] donde las Academias pudiesen, al mismo tiempo, adelantarse a ofrecer recomendaciones sobre los procesos que está experimentando el español en este mismo momento, en especial en lo que atañe a la adopción de neologismos y extranjerismos, para que todo ello ocurra dentro de los moldes propios de nuestra lengua y, sobre todo, de forma unitaria en todo el ámbito hispánico (RAE, *DPD*: XI-XII).

Así, las descripciones de esta institución irán en el sentido de encontrar los “principios generales” que regulan ese supradialecto instituido como estándar. De este modo, la estandarización sería un instrumento de la globalización, es decir, la tendencia a la homogeneización lingüística impulsada por necesidades políticas y económicas.

3. EL PAPEL DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA EN LA ESTANDARIZACIÓN DEL ESPAÑOL: REPERCUSIONES EN LAS REPRESENTACIONES DE LA VARIEDAD RIOPLATENSE⁵⁵

LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Las funciones de las lenguas dentro de una comunidad pueden darse de modo espontáneo o pueden ser objeto/resultado de una planificación que pretenda encauzar determinadas funciones de la lengua dentro de una sociedad. La planificación, según la propuesta de Kloss (1969, citado en Calvet, 1997: 15), es una forma de intervención sobre la lengua; abarca la planificación del corpus (escritura, estandarización, etc.) y la planificación del estatus (estatus social de la lengua, relaciones entre lenguas, oficialización, etc.). Es básicamente en el seno de los Estados donde se encuentran los medios oficiales (especialmente, el control del sistema escolar y de los medios de comunicación) para desarrollar una planificación lingüística. En la multiplicidad de factores que intervienen en la regulación del funcionamiento de una lengua en una sociedad se cuentan, además de los registros simbólicos portados por la(s) lengua(s) –a los que ya nos hemos referido–, las relaciones entre los poderes políticos y económicos, la historia de esa lengua en el territorio y los agentes que llevan a cabo la planificación.

Con relación a los agentes, Calvet (1997) señala que cualquier grupo puede elaborar una política lingüística, pero no todos esos grupos son capaces de llegar a la instancia de la planificación y posterior puesta en práctica⁵⁶. En la mayoría de

⁵⁵ Muchas de las ideas de este apartado están tomadas de un trabajo escrito en colaboración con Daniela Lauría, a quien agradezco el trabajo compartido.

⁵⁶ La planificación lingüística se apoya en la escritura y la consecuente normalización de la ortografía, así como en el diseño de instrumentos de difusión del sistema gráfico (producción de abecedarios y manuales, creación y facilitación de instancias de alfabetización, difusión del sistema gráfico de la lengua a través del sistema escolar, etc.); en el control del léxico

los casos, las políticas lingüísticas son elaboradas por los Estados o por entidades cuya autonomía política y medios económicos les permiten hacerlo. Para este autor, es la estandarización de la lengua lo que permite atender a la necesidad de instaurar una forma lingüística que cumpla con determinado propósito en un territorio dialectalizado.

Es decir que consolidar determinados usos, proponer opciones tendientes a mantener la unidad y evitar el cambio originado en la vacilación son operaciones que involucran pautas de selección y agentes prescriptivos. La unidad (punto de anclaje discursivo centenario, funcional para el avance de políticas de homogeneización de la lengua) como finalidad de la regulación de los usos lingüísticos requiere adoptar un patrón centralizador de las formas divergentes.

Se plantea entonces el problema de saber cuál será la forma que cumplirá la función elegida por los políticos. [...] Se puede seleccionar una de las formas en presencia o se puede forjar a partir de éstas una forma nueva. El primer caso supone un *coup de force* o centralismo jacobino si, por ejemplo, se impone el dialecto de la capital. En el segundo caso es necesaria una descripción precisa de las variaciones dialectales para intentar forjar una forma intermedia, una suerte de lugar común entre las diferentes hablas” (Calvet, 1997: 43)⁵⁷.

En lo que atañe a la estandarización del español, es de rigor considerar las políticas implementadas por la RAE, primera institución reguladora de esta lengua y portadora, aún en la actualidad, del poder político y económico necesario para su planificación.

La RAE es una institución ligada desde sus orígenes al Estado. En efecto, unos meses después de su fundación, en octubre de 1714, el rey Felipe V aprobó,

(incorporación o rechazo de préstamos y extranjerismos, homologación de terminología, inventario del léxico existente, inclusión de neologismos, etc.). Cfr. Cooper, 1997 y Calvet, 1996.

⁵⁷ Las políticas implementadas por la RAE parecerían responder (al menos, discursivamente) a los dos modelos planteados por Calvet; en el primer caso, el modelo centralista correspondiente al histórico lema “Limpia, fija y da esplendor” y, el segundo, la política de consenso representada en el lema actual “Unidad en la diversidad”.

mediante cédula real, su acta de constitución y sus estatutos, y la colocó bajo su “amparo y Real Protección” manifestando, de este modo, el reconocimiento y la importancia concedida a la cuestión de la lengua por la máxima autoridad política. Este respaldo oficial –que involucró, evidentemente, financiamiento– la convirtió tempranamente en una institución de carácter paraestatal al servicio de un determinado proyecto de Estado-Nación que debía garantizar y velar por la unidad de la lengua castellana. De ahí que la variedad que habría de servir de base para la construcción de la lengua estándar que se deseaba promover y propagar como norma patrón de las prácticas lingüísticas en el mundo hispánico fuera la castellana. Como hemos visto, la selección de cierta variedad regional obedece con más fuerza a motivos de índole extralingüística, predominantemente político-económica, que a cuestiones de orden intrínsecamente lingüístico. Se impuso así un modelo de lengua monocéntrico en el cual el uso considerado culto (sobre la base de modelos literarios del Siglo de Oro) de la variedad de Castilla pasó a ser el único foco legítimo de irradiación de la norma lingüística correcta (ortográfica, morfosintáctica y léxica) tanto para España como para América.

UNIFICAR DESDE EL DISCURSO

En la actualidad, las nociones de *norma panhispánica* y *lengua común* resultan funcionales a la RAE para la construcción de un discurso igualador de formas lingüísticas diversas que habilite la aparición de un modelo lingüístico “representativo” capaz de mantener la “unidad en la diversidad” (lema circulante desde los inicios del siglo XXI, que reemplazó al viejo “Limpia, fija y da esplendor” y al posterior “Unifica, limpia y fija”, de 1999). De este modo, el discurso de la igualdad es la forma de opacar (en términos de Bourdieu, de hacer “anónima”) una forma lingüística impuesta, aunque se aduzca que: “La norma [...] no es algo decidido y arbitrariamente impuesto desde arriba: lo que las Academias hacen es registrar el consenso” (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, en adelante *DPD*: XI). Afirmamos que el panhispanismo (promovido por la *Nueva Política Lingüística Panhispánica* (en adelante, *NPLP*) implementada en los albores del siglo XXI)

resulta ser más una operación discursiva que una realidad lingüística alentada, puesto que es en la Península donde se deciden las opciones mejores:

El conocimiento de las características que presenta actualmente nuestra lengua en todos los países que integran el mundo hispánico permite llevar a cabo una auténtica política panhispánica, que recoge lo consolidado por el uso y en los casos necesarios *se adelanta a proponer* las opciones que *parecen más aconsejables* en aquellos puntos en los que el sistema muestra *vacilación* (NPLP: 4. El destacado es nuestro).

Una de las operaciones de enmascaramiento del ejercicio unilateral por parte de la RAE del poder sobre la lengua es la adopción de la noción de norma panhispánica. Este concepto supondría someter a un proceso de estandarización normas ya estandarizadas “implícitamente”⁵⁸ (aquellas variantes que “una determinada comunidad puede considerar propias de la lengua culta”) para atravesar con un modelo homogéneo todas las regiones de habla hispana; es decir, “panhispanizar” supondría regular lingüística e ideológicamente la lengua

⁵⁸ Rivarola (2001) explica la condición de “implícita” sobre la base de una idea de Gloy, quien describe a las *subsistente Normen* como “normas prescriptivas que se basan en un consenso tácito”.

En el caso del español, en el campo lexicográfico son muy escasos los antecedentes de estudio de ciertas variedades regionales cultas. El *Diccionario del español actual* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (1999), para el español peninsular y el *Diccionario fundamental del español de México* de 1982, el *Diccionario básico del español de México* de 1986 y el *Diccionario del español usual de México* de 1996, todos coordinados por Luis Fernando Lara, para la variedad mexicana, son los únicos trabajos concretos. En la Argentina, existe el *Diccionario integral del español de la Argentina* (2009), elaborado por un grupo de lexicógrafos coordinado por Federico Plager. Por último, cabe mencionar las publicaciones que dan cuenta del léxico culto de las principales ciudades del mundo hispánico en el marco del proyecto precursor “Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la península ibérica”, dirigido por Juan Manuel Lope Blanch. Este investigador propuso estudiar las normas cultas de las capitales con el fin de llegar a definir un ideal de lengua hispánica. Y, finalmente, el “Proyecto de Atlas Lingüístico de la República Argentina” (1985), dirigido por Ofelia Kovacci. Debemos algunos de los datos consignados en esta nota a Daniela Lauría.

española. Como hemos adelantado, este tipo de regulación es llevada a cabo por instituciones que, por razones políticas, económicas (o ambas), son capaces de arrogarse el poder sobre la lengua. Para lograr la existencia de un “español total” o “español general”⁵⁹, a la RAE le es necesario generar la vieja conciencia imperial vinculada con la identidad lengua-cultura, desatendiendo las culturas autóctonas, los procesos inmigratorios y la historia de cada región hispana.

Lo lingüísticamente común es tan sólo la construcción del español panhispánico e históricamente de los Estados sucesores de un mismo imperio colonial. Por tener diferentes substratos y adstratos culturales indígenas e influencias migratorias, por llevar a cabo otras políticas (lingüísticas) y tener, al fin y al cabo, otra historia a partir de la Independencia, se perfilaron estrategias y formas lingüísticas diferentes también en la lengua española (de hecho, un conjunto de variedades) de cada país (Zimmerman, 2003: 518).

La RAE corrobora la pretensión de extender las atribuciones peninsulares a los centros de ultramar: “El carácter panhispánico de este nuevo *Diccionario* viene determinado tanto por su contenido –y, específicamente, por la *consideración* de las variantes regionales– como por su autoría” (DPD: XII). Las academias han “trabajado codo a codo durante más de cinco años [en la aplicación y desarrollo del DPD]” (DPD: XII). Sin embargo, la metodología real de trabajo es otra: la participación de las variedades está sujeta a la consideración de quienes deciden qué rasgos revisten el estándar del español. Es más, la centralización de las decisiones sobre las variedades es explicitada en los mismos instrumentos de codificación. Tal como está planteado en las formas que asume el trabajo conjunto⁶⁰, el panhispanismo parecería delimitar más bien el alcance que tienen

⁵⁹ Los documentos de la RAE lo llaman “base común”, “extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico” DPD: XIV, “la notable unidad de la lengua común”, *NGLE* versión digital.

⁶⁰ “Respondiendo a la voluntad panhispánica reflejada en su título, en la elaboración del Diccionario panhispánico de dudas han participado de modo activo todas las Academias de la Lengua Española. [...] Un equipo de filólogos especialistas en español normativo, integrantes del

las decisiones lingüísticas peninsulares y no la división equitativa de la responsabilidad de ejercer la estandarización de la lengua común. La ficción del relevamiento de rasgos del español total consiste en realidad en instaurar la sinécdoque de un español acotado como reemplazo del todo.

NORMA Y ESTÁNDAR

Según Milroy y Milroy (1985), la estandarización es un proceso histórico, motivado por necesidades sociales, políticas y económicas. El estándar nunca llega a ser absoluto, es decir, existe siempre una estandarización relativa que persigue el ideal de que todos usen y entiendan la lengua en el mismo sentido, reduciendo al mínimo la posibilidad de malos entendidos y maximizando la eficiencia (cfr. Milroy y Milroy, 1985: 22-23). Como hemos visto, en el caso del español, que difiere fonética, léxica y sintácticamente a lo largo del territorio que ocupa, la estandarización se llevó a cabo orientando las formas hacia un modelo erigido patrón. Esta vara se enmascaró en discursos sobre la unidad, el español común y el panhispanismo, formulaciones funcionales a los procesos de codificación y estandarización de la lengua.

Sostenemos que estos discursos intentan legitimar los procesos de normalización lingüística operados desde la RAE apoyándose en una ambigüedad terminológica. Esta ambigüedad radica en que, por un lado, se apela al concepto de “norma estándar”, entendida como resultado de un proceso de normalización diseñado y ejecutado por agentes específicos tendiente a la instauración de una norma -patrón de referencia- para todos los usuarios de una lengua. Por otro, se

Departamento de “Español al día” de la RAE, se encarga de preparar los artículos del diccionario, que periódicamente se reúnen en un borrador. [...] Este primer texto básico se envía a todas las Academias de la Lengua Española para que realicen las observaciones que estimen oportunas. [...] Con arreglo a las decisiones adoptadas por la comisión, se modifica el borrador y se aprueba la versión definitiva” (NPLP: 10-11) Aquí puede advertirse el límite a la “revisión” del trabajo académico al que se atuvieron los americanos y el carácter panhispánico que, a pesar del desigual porcentaje de participación, reviste al resultado final.

invoca la noción de norma en el sentido coseuriano del término; según Coseriu (1978), la norma está constituida por las estructuras fijadas social o tradicionalmente y que son de uso general dentro de una comunidad lingüística. Así, es norma “el conjunto formalizado de las realizaciones tradicionales del sistema” (Coseriu, 1978: 95-6), que abarca todo lo ya existente, lo ya realizado en la comunidad lingüística. La norma, tal como la concibe Coseriu, representa el primer nivel de abstracción de la lengua, una convención interindividual en la realización del sistema. Entonces, la primera acepción de “norma” involucra las decisiones de los agentes de planificación, mientras que en el segundo caso privilegia el resultado de las opciones lingüísticas ejercidas por los usuarios del sistema. Esta delimitación terminológica aparece desdibujada en los instrumentos académicos. Presumimos que la confusión de estas dos acepciones facilita la adopción de una norma estándar que, en tanto que instaurada como patrón, es resultado de decisiones tomadas por las instituciones capaces de estandarizar pero, al estar revestida de la noción de norma como resultado del ejercicio de una comunidad hablante, es percibida por los destinatarios del discurso académico como la legitimación de la realidad lingüística compartida. Ambas nociones de “norma” se solapan y se confunden en varios apartados de los instrumentos de codificación como lo muestran los fragmentos:

Es por ello la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección. [...] Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad (DPD: XV. La cursiva es del original).

La norma no es sino el *conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad* de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso. [...] La norma surge, pues, del *uso comúnmente aceptado* y se impone a él, no por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística, sino porque

asegura la existencia de un código compartido que *preserva* la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación (DPD: XIII).

Se propone el DPD aclarar la norma establecida y atender a la vez a lo que algunos lingüistas llaman “norma en realización”; de ahí que oriente también sobre lo no fijado y formule propuestas guiadas por la prudencia y el ideal de unidad lingüística (DPD: XII).

Así, igualar los términos y elidir al agente planificador devuelven a la Península, poseedora del poder lingüístico, el control sobre la dirección de la evolución lingüística.

Otro de los pilares discursivos en el que se apoya el poder sobre el español es la reproducción del prestigio y la legitimidad como atributos de la RAE. La construcción del panhispanismo y la instauración de un agente legitimado son recursos empleados para imponer discursivamente el poder de la RAE como recolectora, evaluadora y procesadora de la realidad lingüística en el mundo hispánico, y codificadora de la forma común a todos esos registros. Como lo indican el prólogo del *Diccionario panhispánico de dudas* y la *Nueva política lingüística panhispánica*:

Con su reconocida autoridad en materia léxica, la Academia incorpora a su Diccionario no solo aquello que responde a lo que se ha llamado el genio de la lengua, sino, también, ajena a un purismo trasnochado, otro tipo de innovaciones y, siempre con cautela, extranjerismos a veces no acomodados a esa índole, pero ya asentados en la comunidad hispanohablante (RAE, DPD, versión en CD).

Se diferenciaría [la NGLE] de las anteriores en la atención que debería prestar al **español de América**, en la línea de la nueva política lingüística panhispánica impulsada por la Real Academia Española (RAE, NPLP. versión digital. La negrita es del original).

LEGITIMIDAD

Los agentes de la normalización (los Estados, ciertas agencias de política lingüística como las Academias, etc.) la ejecutan a través de la elaboración de los instrumentos normativos, pero también lo hacen mediante la generación de adhesión por parte de los usuarios. Uno de los recursos para generar discursivamente esa adhesión es constituirse en un agente legitimado, portador de prestigio.

En el caso de la RAE, la construcción discursiva del prestigio se basa, entre otras estrategias, en reproducir o convocar la autoridad erigida durante siglos en los que la forma peninsular era el patrón común porque la RAE era la única institución capaz de gramatizar, de regular los usos. De este modo, la obtención de legitimidad por parte de la RAE reside en exaltar las prácticas legales e ideológico-discursivas que lleva adelante. Además, en la actualidad, los medios tanto periodísticos como oficiales que prestan atención a la palabra académica y a la presencia del Rey en muchos de sus actos y eventos lingüísticos (presentación de obras, realización de los Congresos Internacionales de la Lengua Española, entrega de premios, etc.) colaboran con las operaciones persuasivas para reforzar, avalar o (re)producir esta legitimidad. Según Del Valle (2005 y 2007), el poder simbólico de la RAE se sustenta en acciones retóricas que giran en torno de los siguientes ejes: la lengua española como concordia que excede las ataduras nacionales, la lengua española como lengua internacional y su consecuente capacidad de proyección, y la lengua española como producto rentable.

LA ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS: ¿CASTELLANO, ESPAÑOL, IDIOMA NACIONAL?

*Pienso en ese cargo de la Academia.
Son dos o tres horas de tedio cada quince días.
Me pagan veinte mil pesos, me llevan y me traen,
y nos dan el café más rico de Buenos Aires.*
Diálogos Borges / Sabato, 1974

El surgimiento a comienzos del siglo XIX de los procesos de emancipación política de las naciones americanas (cuya impronta romántica concebía la lengua como elemento crucial de identificación) suscitó discusiones sobre el papel que cumplirían las variedades americanas como lenguas de cada nación. Fue entonces que el rol de la Península como única autoridad lingüística comenzó a ser cuestionado. La creación de las academias americanas a partir de la segunda mitad del siglo XIX contribuyó entonces a salvaguardar la legitimidad de la RAE adhiriendo a la norma peninsular y difundiéndola. Esta situación se potenció en las primeras décadas del siglo XX, y se podría afirmar que aún hoy los instrumentos académicos se apoyan en un prestigio que, a pesar de haber sido construido durante siglos por medio de la imposición, se erige como una cualidad inherente a la RAE.

Buena parte de esas personas conocen y consultan de ordinario alguno de los manuales de corrección idiomática, diccionarios de dudas o libros de estilo existentes, pero quieren oír de manera directa la voz propia de las Academias, que tienen *secularmente*⁶¹ reconocida la

⁶¹ Es preciso aclarar que la única academia "secular" es la Española, creada en el año 1713. A pesar de la forma plural que asume el término, la única academia que secularmente fijó la norma lingüística es la RAE. Lo confirman en su *Nueva Política...*: "No ha dejado de crecer el número de personas que se dirigen a esta institución en busca de una respuesta autorizada a las dudas que a diario plantea el uso del idioma. [...] un 50% corresponde a consultantes españoles, un 40% a consultantes hispanoamericanos, con representación mayoritaria de Argentina, México, Venezuela, Colombia y Chile" (NPLP: 8). Como veremos más adelante en este capítulo a partir del relevamiento de encuestas, la RAE es, en efecto, un referente de corrección lingüística para buena parte de los hablantes argentinos.

competencia de fijar la norma lingüística para el mundo hispánico
(DPD: XI).

Dentro de este panorama, la intención de fundar una academia argentina no hizo más que exponer la pugna entre las posiciones independentistas románticas, que abogaban por una lengua con identidad nacional, y las posiciones casticistas, que pretendían mantener en la lengua la filiación con España (problema que será tratado con más detalle en el próximo capítulo). Estas pujas postergaron la existencia firme de una academia argentina hasta avanzado el siglo XX. La creación de esta academia tuvo sus fallidos pasos previos en la creación de la Academia Argentina de Ciencias y Letras (1873), cuya tendencia ideológica quedaba del lado de España, y la posterior Academia Argentina de la Lengua (1910), auspiciada por el Marqués de Gerona, académico español, y surgida en el contexto independentista del Centenario que, imbuido del espíritu antiacademicista de la época, impidió su consolidación. Este espíritu disidente acompañó incluso la creación de la definitiva Academia Argentina de Letras (en adelante, AAL), la cual, a diferencia de la mayoría de las Academias americanas, fue creada como asociada⁶². No obstante la demora en la creación de esta institución (retraso suscitado por las discusiones sobre la existencia de una lengua nacional, y la explícita distancia que una parte considerable de la intelectualidad argentina mantenía con las posiciones hispanófilas), los ideogramas de la pureza y de la existencia de una lengua general erigidos por la RAE fueron adoptados indiscutidamente.

⁶² La Academia Argentina de Letras (AAL) fue creada el 13 de agosto de 1931 por decreto-ley del presidente de facto José Félix Uriburu y, a diferencia de la mayoría de las academias americanas fue "asociada", al igual que la Academia Uruguaya, hasta noviembre de 1999. Las academias de otros países americanos fueron creadas como "correspondientes", es decir, originadas en la intervención de la RAE, interesada en establecer academias americanas que se reportaran a Madrid como único centro del poder lingüístico. La tradición de distancia de la Argentina respecto del poder central se quebró en 1999 bajo la gestión de Ofelia Kovacci en la presidencia de la AAL y Víctor García de la Concha en la dirección de la RAE.

Tal como señala Mercedes Blanco (1998), la creación en 1931 de la Academia es cercana a la creación en 1923 del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, con el que conforma un núcleo institucional de estudios sobre el lenguaje en y sobre Argentina⁶³. En relación con el distingo entre la descripción y la prescripción de la lengua que mencionamos más arriba, creemos que el avance de los estudios científicos sobre el lenguaje recortaron el espacio de incidencia prescriptiva de la Academia; es decir, obligaron a ejercer la prescripción con argumentos distintos de la mera apelación a la autoridad lingüística de la RAE y sus sucedáneas americanas. La posición defendida en el año de creación de la AAL, expresada en la cita de Amado Alonso, entonces director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, la convertía en autoridad “dogmática” en manos de “elegidos”:

La Academia le dice al individuo cuáles son, de entre los modos de decir, aquellos que tienen un prestigio de modales de buena educación [...]. La eficacia de un diccionario o de una gramática académicos reside en su autoridad, si se quiere en su dogmatismo: una asamblea de personas elegidas de entre las más cultas se han pronunciado sobre el prestigio o desprestigio social que tales o cuales formas tienen entre la clase culta de que ellas son exponentes (Alonso, 1933: 12).

Esta postura académica se reorientó más tarde hacia un parámetro distinto vinculado con un modelo “científico” de la autoridad.

En la actualidad el discurso de las Academias alienta la existencia de un español común descrito por gramáticos que intentan aislar los elementos constitutivos de la lengua para erigirlos como base lingüística común frente a las variantes regionales. La RAE concentró sus esfuerzos de fijación de la “fuente viva” en el plano gramatical. Esta preocupación por conservar intacta la “base lingüística”, la “lengua general”, continúa como lema de la RAE y está sustentado por estudios lingüísticos que tratan de dar con los patrones gramaticales que

⁶³ Nótese que en el primer Boletín de la AAL, publicado en 1933, se consignan las actividades y publicaciones realizadas por el Instituto de Filología, destacando su labor científica.

conforman esa base. Esta descripción “científica” se opondría a las imposiciones de una autoridad legitimada/legitimante, remozando el discurso prescriptivista imperante hasta hace poco tiempo. Los nuevos instrumentos de las Academias exponen esta nueva política:

Se propone la *Nueva Gramática*:

Describir las construcciones gramaticales propias del *español general*, así como reflejar adecuadamente las variantes fónicas, morfológicas y sintácticas que una determinada comunidad puede considerar propias de la lengua culta, aun cuando no coincidan enteramente con las opciones favorecidas en otras áreas geográficas. [...]

Proporcionar respuesta a posibles dudas sobre cuestiones normativas, haciendo compatibles las referencias necesarias a los registros lingüísticos, las variantes dialectales y las normas locales con la descripción de la lengua culta común del español general (*NGLE*, 2007: versión digital).

Según Mercedes Blanco (1998), en los inicios de su actividad, la AAL (al menos, por lo que consta en su *Boletín*) mantuvo la actitud purista y normativa que, pese a considerar la existencia de variedades, le otorgaba estatus estandarizador a la lengua de los hablantes cultos sometidos a la llamada lengua general⁶⁴:

El habla popular es la fuente viva del idioma, pero no lo constituye. En la formación de la lengua hay dos momentos, ni sucesivos sino continuos, ni contradictorios sino concurrentes: el de la espontaneidad popular y el de la selección de los hablantes, que son también a su turno creadores (Terán, 1933: 6).

⁶⁴ Borges responde a una afirmación de Sábato, que indica que la lengua la hacen el pueblo y los escritores: “Allí [en la Academia] solo importan los neologismos de los diarios. Si yo digo una palabra, eso no cuenta. Pero si una palabra es repetida en los diarios, eso sirve como antecedente para después aceptarla.” (Diálogos Borges / Sábato, 1974) Aun en la actualidad la AAL recurre a la literatura y los medios de comunicación escrita para determinar el empleo, el grado de frecuencia y el valor semántico de los términos en Argentina.

Pero sin una colaboración competente, continua, responsable y directa de los mismos argentinos, la Academia Española no puede contar con el éxito completo. La Academia Argentina, dejando ahora de lado su labor dentro de la nación, tiene una misión concreta que cumplir: fijar por sí misma cómo se inserta lo argentino en la lengua general (Alonso, 1933: 13).

Creemos que el purismo y el monocentrismo son atributos de los que la AAL no ha logrado desprenderse todavía en la actualidad, a pesar de las modificaciones y renovaciones discursivas incorporadas en el contexto de la Nueva Política Lingüística Panhipánica, tal como veremos más adelante. Pueden señalarse, no obstante, algunas voces disidentes. José Luis Moure (2007) rescata las palabras pronunciadas en 1949 por Enrique Banchs, miembro entonces de la institución:

¡Tanta compunción por cómo hablamos aquí el español!: pero el francés que hablan los belgas y el inglés que hablan los yanquis, ¿los aflige tanto como a nosotros nuestro español? ¿Empalidecen o dañan su literatura? ¿Es un delito más leve, o simplemente, nuestra vara de medir más grande? (citado en Moure, 2007: s/p).

Mercedes Blanco (1998) ve en las posiciones adoptadas por la AAL (con especial foco en la actitud hacia nuestra variedad regional) un purismo monocentrista dominante desde la fundación hasta los años 60, que luego fue dejando paso a la aceptación de una estandarización policéntrica y dio espacio a la aparición de las variedades regionales. Esta posición pluricéntrica es la misma adoptada por la RAE en sus discursos de promoción de su actividad reguladora del idioma, pero entendemos que esa actitud no condice con los criterios que la RAE aplica en los instrumentos de gramatización que diseña (y que la AAL reproduce).

En relación con el voseo como marca rioplatense por antonomasia, Blanco recoge en las publicaciones académicas los intentos prescriptivos de corregir las divergencias y hacer retroceder los rasgos distintivos de la región. Allí descubre

que el léxico es el plano en que la AAL muestra mayor apertura en cuanto a la diversidad. En relación con la aceptación de terminología regional, su hipótesis es que el acervo de las marcas de lo nacional fue buscado en el interior del país, depositario de la tradición hispánica conservada a salvo de la inmigración y, por tanto, del contacto con lenguas extranjeras. Por esa razón, sostiene que el léxico incorporado como argentinismo provenía mayormente de los usos rurales y se rechazaban los usos porteños cosmopolitas.

La fijación de la “base lingüística” (es decir, la creencia en que hay planos lingüísticos que conservan la unidad de la lengua -el control del léxico puro, resguardado de la influencia de otras lenguas, es ejemplo de esta representación-) es parte del ideario fomentado por la RAE y la AAL en su relación con las variedades americanas.

LAS VARIEDADES REGIONALES

En el mapa político lingüístico que propone la RAE, las variedades americanas seguirían portando el factor de cambio y, por extensión, de desvío, debido a que estarían bajo el influjo de lenguas de contacto y de inmigración (aunque se enuncie: “considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad, *Diccionario Panhispánico de Dudas*: XVI)⁶⁵. De

⁶⁵ Un ejemplo que atañe directamente a la variedad que nosotros analizamos es elocuente en relación con la importancia y representatividad de las variedades regionales para el modelo presuntamente panhispánico: “[el *Diccionario de la Lengua Española* 22ª edición] recoge, además, la conjugación de los verbos que contiene, incluidas las formas propias del voseo.” (NPLP: 6) Dicho en otros términos, la conjugación de los verbos del español es diferente de las formas verbales voseantes, puesto que se hizo necesaria la aclaración. Aquí queda expuesta la mirada centralista que erige la base lingüística privilegiando determinados rasgos sobre otros. Lo destacable es que la aclaración alcanza a buena parte de América donde el voseo es característico. Contamos entre los países voseantes (en muchos de los cuales el voseo integra el estándar regional) a parte de América Central, zonas del interior de Colombia (específicamente la Región

acuerdo con esta idea, Paffey (2007) afirma que existe el prejuicio que ve a las variedades americanas del español como impuras debido a la influencia de las lenguas de inmigración y de sustrato, razón que ampara la adopción de la variedad peninsular como resguardo de la pureza de la lengua (lema centenario de la RAE). Quedaría garantizado así el control por parte de España de la llamada “lengua común”. En efecto, la *Nueva Política Lingüística Panhispánica* reconoce solo dos variedades:

No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y americana, se añaden los particularismos regionales (*NPLP*: 9).

Teniendo, pues, en cuenta las fluctuaciones y variantes apuntadas, y asumiendo la imposibilidad de registrar de manera exhaustiva las que pueden corresponder a usos de alcance limitado, el propósito del *DPD* se centra en orientar al lector para que pueda discernir, entre usos divergentes, cuáles pertenecen al español estándar, la lengua general culta, y cuáles están marcados geográfica o socioculturalmente, señalando aquellos que, bien por conculcar leyes del sistema, bien por tratarse de formas de expresión fruto de una insuficiente o deficiente formación lingüística, quedan fuera de los usos comúnmente aceptados (*NPLP*: 9).

Los fragmentos citados sintetizan varios de los puntos problemáticos que intentamos mostrar. Se desconoce la sistematicidad de las variedades integrándolas al grupo de las “fluctuaciones” necesitadas de “orientación” y se las opone a una lengua general culta en tanto serían productos de insuficiente conocimiento lingüístico. Esta última afirmación, además, identifica la formación lingüística con la prescripción, desplazamiento que pretende asociar descripción lingüística con prescripción de los usos.

Paisa), los departamentos que limitan con el Océano Pacífico, algunas zonas de Ecuador y Venezuela; también Bolivia, Paraguay, Uruguay y Chile.

Asimismo, la actitud frente a los americanismos sigue vinculada con la necesidad de controlar el ingreso de palabras extranjeras y mantener la homogeneidad⁶⁶. Concordantemente, dentro de los objetivos del *DPD* se encuentra el de “adelantarse a ofrecer recomendaciones sobre los procesos que está experimentando el español en este mismo momento, en especial en lo que atañe a la adopción de neologismos y extranjerismos, para que todo ello ocurra dentro de los moldes propios de nuestra lengua y, sobre todo, de forma unitaria en todo el ámbito hispánico” (*DPD*: XI-XII). Dicho procedimiento prueba la vigencia de ciertas representaciones: en primer lugar, la existencia de una pureza de las lenguas vinculada con la no exposición a otras lenguas de influencia, extranjeras o de sustrato; y, en segundo lugar, la necesidad de preservar esta característica. Esta preocupación acompañó las políticas unificadoras de la RAE desde su fundación; las derivaciones histórico-geográficas de la lengua son aún hoy tomadas como un “desvío” aceptado y no como una de las tantas formas que adquiere la lengua en los distintos territorios.

En el análisis de dos artículos del Diccionario Panhispánico de Dudas se ponen de manifiesto algunas operaciones discursivas que colaboran con la representación del español peninsular como correcto frente a otras variedades. Uno de los procedimientos que rápidamente se advierte es que no se definen con claridad las pautas de selección que fundamentan el privilegio de una u otra forma lingüística. Afirmamos que en este tipo de instrumentos elaborados por la RAE, el español estándar o norma panhispánica se corresponde en la mayoría de los casos con el modelo peninsular y se acomodan los criterios de acuerdo con cada entrada del diccionario. Veamos el siguiente ejemplo:

Debe tenerse en cuenta que en América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa el pronombre personal *vosotros* para la segunda persona del plural. En su lugar se emplea *ustedes*, que en esas zonas sirve tanto de tratamiento de confianza como de respeto. Por lo tanto,

⁶⁶ Es preciso recordar que el control del sistema gráfico y del léxico es una de las estrategias estandarizadoras y debe ser parte de las políticas de planificación de una lengua.

en las áreas mencionadas, las formas verbales de la segunda persona del plural coinciden con las de la tercera persona del plural (“Apéndice 1. Modelos de conjugación verbal, Advertencias, *DPD*: 691).

Para exponer las formas verbales correspondientes a “ustedes”, se opta por mencionar América, Canarias y Andalucía como zonas donde “no se usa el pronombre personal “vosotros” para la segunda persona del plural”, poniendo claramente de manifiesto el punto de partida geográfico de la descripción⁶⁷. La excepción “ustedes” abarca una proporción tan abrumadoramente mayor de hablantes que debió haberse aplicado el criterio cuantitativo, favoreciendo la opción americana⁶⁸. Concordantemente, “ustedes” no figura en los cuadros de conjugación verbal del español del *DPD*. En relación con las formas voseantes, encontramos entre las mismas advertencias la mención “se ofrecen entre paréntesis, junto a las formas corrientes en el español de España y de la América no voseante, las formas del voseo rioplatense admitidas en la norma culta”.

A propósito de los pronombres personales átonos, se retoma la oposición de las formas madrileñas frente a las americanas, andaluzas y canarias. Efectivamente, si nos detenemos a mirar el cuadro de estas formas gramaticales

⁶⁷ La comparación que destina el lugar del “deber ser” de la lengua a Madrid no se sustenta con los porcentajes de representatividad real: “EL CREA es una muestra representativa de todas las variedades que presenta el español en nuestros días” (*NPLP*: 17) ya que en el Corpus de referencia del español actual (CREA) los 45 millones de hablantes de español correspondientes a España representan el 50% de los ejemplos, mientras 19 países distintos, que suman 243 millones de hablantes, ocupan el otro 50% de representatividad en la base de datos considerada para la elaboración de los materiales (Datos tomados del portal <http://www.unidadenladiversidad.com/historico/>). Es decir que en un reparto igualitario de los 300 millones de hablantes por país hispanoamericano, a España le habría correspondido el 15% de representatividad.

⁶⁸ Contrariamente, en el mismo diccionario se aplica el criterio cuantitativo en el caso del apartado “Advertencias para el uso del diccionario”, donde se enuncia: “Como se ve en el último ejemplo [del cuadro de representación de sonidos], se indica siempre, y en primer lugar, la pronunciación seseante, por ser la mayoritaria en el conjunto de los países hispanohablantes” (*DPD*: xxx).

(cfr. *DPD*: 526), podemos observar que en la segunda persona del plural, junto a la forma *os* hay un asterisco que remite a la nota a pie de página citada:

* En América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa el pronombre personal *vosotros* para la segunda persona del plural. En su lugar se emplea *ustedes*, que en esas zonas sirve tanto de tratamiento de confianza como de respeto (→ *usted*). Por lo tanto, los pronombres personales átonos del plural que se utilizan en esas zonas para la segunda persona son los que corresponden, gramaticalmente, a la tercera —*lo(s)*, *la(s)* y *le(s)*—: *A ustedes, niños, LOS espero en casa* (frente a *A vosotros, niños, OS espero en casa*) (*DPD*: 526. Pie de página).

Similarmente, en el cuadro que ilustra las formas de los pronombres personales tónicos (cfr. *DPD*: 530), vemos que se antepone a las formas *vos* (sujeto o atributo), *vos* (término de preposición) y *vosotros/as* (sujeto o atributo y término de preposición) un asterisco que remite también a una nota a pie de página en la que se explica: “**Vos* y *vosotros* son formas pronominales no comunes a todos los hispanohablantes. Acerca de sus funciones y su ámbito geográfico de uso, → *vos, vosotros*”. (*DPD*: 530)

Ahora bien, si se reconocen “en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad” (*DPD*: XVI), la decisión de ubicar como nota a pie de página, en la periferia o margen del texto, la variante mayoritaria —especialmente para el caso de *ustedes*— no es, de ningún modo, un dato menor. Esta decisión, desde nuestra perspectiva, coadyuva a la imposición de las variantes correspondientes a la norma castellana en detrimento de otras formas (consideradas marginales), aunque estas últimas tengan un uso muy extendido en gran parte del mundo hispánico.

En relación con el voseo, se destina la primera acepción al uso histórico del pronombre, al uso “reverencial”:

En términos generales, se denomina «VOSEO» el empleo de la forma pronominal *vos* para dirigirse al interlocutor. Se distinguen dos tipos:

1. VOSEO REVERENCIAL. Consiste en el uso de *vos* para dirigirse con especial reverencia a la segunda persona gramatical, tanto del singular como del plural. Esta fórmula de tratamiento de tono elevado, común en épocas pasadas, solo se emplea hoy con algunos grados y títulos, en actos solemnes, o en textos literarios que reflejan el lenguaje de otras épocas. [...]

2. VOSEO DIALECTAL AMERICANO. Más comúnmente se conoce como ‘voseo’ el uso de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural (o derivadas de estas) para dirigirse a un solo interlocutor. Este voseo es propio de distintas variedades regionales o sociales del español americano y, al contrario que el voseo reverencial (→ 1), implica acercamiento y familiaridad [...]. Aceptación del voseo en la forma culta. Las diversas modalidades voseantes gozan hoy de diferente estimación:

2.4.3. En los países del Río de la Plata, el voseo goza de total aceptación en la norma culta, tanto en la lengua escrita como en la oral, y ha sido explícitamente reconocido como legítimo por la Academia Argentina de Letras [...] (DPD: 672-676).

La explicación y ejemplificación del perimido fenómeno ocupa alrededor de 170 palabras y sirve como eje de comparación para el voseo actual. Los ejemplos que se ofrecen incluyen las formas verbales asociadas y la variación de la forma pronominal en función de los casos sintácticos. No obstante ser más común que el uso anterior, se menciona en segundo lugar el uso empleado en la actualidad. Recordemos que estamos frente a un diccionario de dudas y la presentación (de modo privilegiado) del uso menos novedoso frente al actual responde a las obras de tipo histórico o etimológico. Es interesante notar (a propósito de nuestras observaciones anteriores sobre la construcción de la autoridad legitimante) que las academias reconocen la legitimidad del voseo

rioplatense, que goza de “total aceptación en la norma culta”, mostrando la pretensión de instaurar una necesidad de legitimación académica que corrobore o desprece las representaciones de los hablantes cultos americanos.

REPRESENTACIONES DE LOS HABLANTES DE LA VARIEDAD

En adelante mencionaremos algunos resultados obtenidos en las encuestas, que nos permiten corroborar la vigencia de ciertas representaciones acuñadas sobre la lengua en Argentina. Las encuestas realizadas a los hablantes en varios puntos del país durante los años 80 y 90 confirman la persistencia del lugar de desprestigio que ocupan las variedades regionales y la actitud positiva ante las instituciones reguladoras de la lengua.

Las encuestas que consultamos son las realizadas por Malanca de Rodríguez (1981) en Córdoba, Martorell (1984) en Salta, Carlos Solé (1986) en Capital, Boretti de Macchia y Ferrer de Gregoret (1988) en Santa Fe, Moure y Acuña (2001; véase también Moure, 2004) en Capital y Gran Buenos Aires. Allí rastreamos cómo repercute la historia de la conformación de la variedad regional en Argentina en las representaciones actuales de la lengua. Nos centramos en dos tópicos: la configuración de una variedad lingüística nacional por oposición a España y otras naciones americanas, y el papel de las instituciones legitimadas en el control de la corrección.

Prestigio

Las opiniones de los hablantes evidencian el papel que cumple el prestigio de determinada variedad a la hora de ser erigida en patrón lingüístico. En el caso de las encuestas que consultamos, los mismos rasgos lingüísticos pueden ser portadores de legitimidad o prestigio cuando provienen de la Península, o ser marca de distancia o de dificultad en la comunicación cuando están asociados a hablantes provenientes de países limítrofes. Frente a la pregunta hecha por la encuesta de Moure y Acuña en Buenos Aires: “¿Hay lugares en la Argentina o en otros países donde se habla mejor que aquí?”, las respuestas afirmativas y

negativas fueron parejas. La afirmativa se reparte entre un 23% que identificó a España y un 33% a otras provincias argentinas con preferencia de las del NOA. Los rasgos reconocidos como correctos en esas provincias fueron: la existencia de palatal lateral, el uso del pronombre *tú* y de su correspondiente terminal *ti*, así como el uso de la forma compuesta del pretérito perfecto. Al mismo tiempo, la pregunta de la misma encuesta acerca de los lugares donde “se habla peor que aquí” arrojó que un 39% de los hablantes considera que en el interior se habla peor y un 30% indicó a los hablantes de países limítrofes como depositarios del mal hablar.

El hecho de que la misma cantidad de encuestados opine que en el interior se habla bien y mal nos obliga a considerar otras variables para ajustar los parámetros de evaluación de representaciones sobre el habla de las provincias del interior. Lo notorio en este caso es que se especifique el NOA como centro de corrección, y los países limítrofes al norte como lo contrario, dada la similitud de los rasgos lingüísticos característicos de las zonas implicadas. En efecto, los trabajos de caracterización dialectológica incluyen muchas veces al NOA en conjunto con regiones de Bolivia y Chile para componer la zona dialectal. Esto permite dejar de lado la percepción de los rasgos lingüísticos en la evaluación, para centrar la cuestión en una interpretación vinculada con el prestigio social⁶⁹. En efecto, las respuestas que explican los motivos del mal hablar en los países limítrofes acuden a argumentos racistas como: “son lugares con resabios de culturas precolombinas”, “no tienen nacionalidad”, “hablan mal porque son bolivianos o paraguayos”, o a argumentos propios del purismo lingüístico como: “tienen influencias de otras lenguas”, “mezclan palabras del guaraní y español”.

En concordancia con estas ideas, es interesante notar que España obtuvo un 23% de reconocimiento como lugar donde se habla bien y solo 4 respuestas (entre las 300 que recogen Moure y Acuña, y otras 100 de la encuesta realizada por Martorell) la señalan como lugar donde se habla mal.

⁶⁹ Milroy y Milroy señalan que la diferencia entre la lengua estándar y no-estándar se encuentra en los condicionamientos sociales y no en razones puramente lingüísticas (Cfr. Milroy y Milroy, 1985: 6-8).

En otras palabras, las diferencias fonéticas y morfológicas pueden ser rasgos de corrección o incorrección dependiendo de la inclusión o no de la variable “prestigio social”, porque las representaciones superponen la historia de esa lengua en determinada comunidad sobre los rasgos lingüísticos.

Pureza

Ante los pedidos de especificación de la encuesta mencionada, los encuestados señalan las regiones del Centro y NOA como lugares de corrección en virtud de una supuesta conservación de los rasgos fonéticos y morfológicos castizos que en otras regiones se habrían perdido. Este tipo de respuestas reproduce el modelo de la pureza como valor simbólico portado por algunas variedades, modelo que refuerza el antiguo ideograma académico.

El aspecto léxico refleja la misma tendencia. Pese a que las encuestas de todas las regiones coinciden en contar el léxico hispanizante como propio del buen hablar, se invocan las diferencias léxicas para relegar a los hablantes bolivianos: “a veces no los entiendo, aunque ponga voluntad, dicen *botar*, *sorbete*, a los útiles les ponen otro nombre, [...] además arrastran la sshh, lo que hace más difícil poder entenderles.”

Instituciones reguladoras en Argentina

Las encuestas a los hablantes argentinos corroboran también el lugar ocupado por la RAE en la regulación de la lengua como irradiador y custodio de la corrección, así como la ausencia de una institución argentina que cumpla con los mismos fines. La escuela, por su parte, conforme a las representaciones acuñadas desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, sería depositaria de las esperanzas de homologación y corrección, aunque las representaciones del papel que cumple efectivamente en la actualidad no vayan en ese sentido.

Ante la pregunta de la encuesta de Moure y Acuña:

60. Numere las instituciones de acuerdo con la siguiente escala, según la influencia que **deberían** tener en la forma de hablar de la gente.

1: ninguna / 2: muy poca / 3: bastante / 4: mucha / 0: no sabe
Real Academia Española / La escuela / Los diarios / Facultad de
Filosofía y Letras / La televisión / Academia Argentina de Letras / La
universidad.

La opción n° 4 “mucha” dejó al conjunto de la RAE, la Facultad de Filosofía y Letras, y la AAL un magro total de 25% frente al abrumador 68% obtenido por la escuela. Es decir que la población consultada entiende que la escuela debería ser la depositaria de la función de transmitir los parámetros de corrección y de controlar las prácticas lingüísticas.

Pero los mismos hablantes, frente a la pregunta por el ejercicio real de control lingüístico: “58. ¿Usted conoce algún lugar o institución donde se establece cuál es la forma correcta de hablar?” (sin opciones) de la misma encuesta, el 37% respondió negativamente (es decir que no conoce ninguno), un 24% señaló a la RAE, mientras que solo un 9% mencionó a la escuela. Lo que muestra, por un lado, la percepción de los hablantes de que la escuela “debería” tener influencia, pero no establece la forma correcta de hablar, es decir, difunde, pero no regula. Por otro lado, queda en evidencia la fuerte presencia que la RAE tiene en las representaciones de los argentinos como institución que fija el parámetro de corrección lingüística.

Si bien la causa de la desestimación de la escuela puede deberse a factores como el desprestigio que acompaña actualmente a la institución escolar en Argentina o la falta de formación docente, el hecho de que se elija la RAE antes que a la escuela es llamativo, especialmente porque las variedades lingüísticas que transmiten ambas instituciones son diferentes. Podemos pensar que, para los hablantes, el parámetro de corrección de la variedad podría ser diferente del parámetro de corrección vinculado con la lengua “ideal”. Estos supuestos dejan a la enseñanza de la lengua a través de la escuela argentina, o bien en deuda con la lengua de la región, o bien con la lengua “correcta”.

Los hablantes opinan que la deuda es con la lengua de la región porque frente a la pregunta de la encuesta de Santa Fe y Salta: “¿Considera usted que en nuestro país el uso real de la lengua está de acuerdo con lo que se enseña en la

escuela?”, el 80% consideró que no, y luego, ante la pregunta por la enseñanza del sistema pronominal (voseante o tuteante) se inclinaron mayoritariamente por la forma tuteante (alrededor del 90% optó por ese paradigma pronominal y verbal para su enseñanza escolar), lo que mostraría la adhesión a la enseñanza de la supuesta lengua correcta antes que la lengua regional⁷⁰.

En relación con las representaciones sobre las academias española y argentina, las respuestas a la pregunta n° 58 de Moure y Acuña citada arriba son confirmadas por las otras encuestas; aunque la diferente formulación por parte de las instituciones entrevistadoras nos permiten elaborar otras hipótesis en referencia al conocimiento que los hablantes tienen sobre la existencia de las academias de control y regulación.

La misma pregunta formulada para las provincias de Santa Fe y Salta, que, a diferencia de la encuesta de Moure y Acuña, incluyó opciones (“¿Qué norma de corrección debería seguir el hablante argentino? a) las que dicta la Real Academia Española, b) las que dicta la Academia Argentina de Letras, c) las de los escritores consagrados, d) las del habla de la Capital Federal, e) las del uso familiar, f) las de la gente culta de cada región del país.”) arroja un 53% que señala a la AAL como primera opción y un 7% a la RAE como segunda opción. En esta respuesta (sobre el modelo que se debería seguir y no el modelo que efectivamente se sigue) los hablantes muestran la necesidad de una institución rectora específicamente creada

⁷⁰ Creemos que la instrucción es un factor que otorga seguridad lingüística aunque no necesariamente independencia. Los rasgos de incorrección en todas las encuestas correlacionan con marcas sociolectales como la paragoge de /s/ en la segunda del singular pretérito (*vistes*), usos del condicional en la prótasis de períodos condicionales (*si yo sería...*), dequeísmo, etc. e interferencias lingüísticas provenientes del contacto con el quechua o el guaraní. (Cfr. Acuña y Moure, 1999) Los primeros muestran la procedencia escolar/normativista de los rasgos percibidos como incorrectos. Concordantemente, frente a la pregunta en las encuestas de Santa Fe y Salta “¿Qué forma debe adoptar la enseñanza en la conjugación de los verbos? [Cuyas opciones eran:] vos cantás/ustedes cantan, vos cantas/ustedes cantan, tú cantas/vosotros cantáis”, se obtuvo casi unanimidad en la adopción de la forma peninsular tú/vosotros. El resultado de la acción punitiva de la Academia y la variedad que defiende tiene, como vemos, su correlato en las opiniones actuales. Para los hablantes, la corrección se mide con las categorías vinculadas con el acceso a la educación y se espera que la escuela enseñe la variedad prestigiada por la Academia.

a tales fines y dejan de lado los parámetros provenientes de los medios de comunicación o los grupos prestigiosos⁷¹. Además, el hecho de que la RAE ocupe la segunda posición en la preferencia muestra la tensión entre un supuesto parámetro argentino depositado en la AAL y la vigencia de la RAE como centro lingüístico al que la institución argentina debiera atender (esta última idea es concordante con la elección de rasgos supuestamente más “puros” o “cercanos al origen” para evaluar la pertenencia de cierta forma lingüística a la “norma correcta”).

Surge un dato interesante si se considera que las encuestas de Santa Fe y Salta incluyeron una lista de instituciones como opciones de centros de corrección, opciones que la pregunta 58 en la encuesta de Moure y Acuña no contenía. Los números obtenidos en cada caso por cada institución fueron: RAE 7% y 24% (cuando figuraba como opción en las encuestas de Santa Fe y Salta, y cuando era mencionada espontáneamente por los hablantes en la encuesta de Buenos Aires, respectivamente); la AAL 53% y 1,5%; y no sabe 0% y 37%. Nótese además que un 60% reconoció a las academias como opción, y solo la cuarta parte de los encuestados (25,5%, por debajo incluso del 37% correspondiente a “no sabe”) las nombró espontáneamente cuando no tenían opciones disponibles. Estos porcentajes ponen de manifiesto que los hablantes desconocen la existencia de la AAL o, al menos, que la existencia de la RAE goza de mayor difusión. También que, al saber de su existencia, los hablantes suponen que es preferible la opción local frente a la opción extranjera (idea en tensión con la elevación de los rasgos

⁷¹ Aunque, cuando la pregunta se detenía en la “influencia que tienen en la forma de hablar de la gente”, los porcentajes obtenidos fueron (ordenados de menor a mayor influencia): RAE (60% poca/ninguna influencia y 20% mucha; AAL 50% poca/ninguna y 40% no sabe (confirmando el desconocimiento de la institución que mencionábamos más arriba. Además, el porcentaje del número de “no sabe” en el caso de la AAL duplica al de la RAE e iguala a la respuesta que no le otorga influencia. Podemos afirmar que es poco conocido el ejercicio de la AAL en Argentina, que no sobrepasa nunca al de la RAE.). La escuela obtuvo 40% para poca/ninguna y 60% para mucha. La televisión, en cambio, se destaca con un 84% que le atribuye bastante/mucha influencia en la forma de hablar y un 16% poca/ninguna.

castizos frente a los locales); lo que podría ser interpretado como un gesto de diferenciación respecto de la vara peninsular⁷².

Oralidad y escritura

La oposición entre la lengua oral y la escrita (que trataremos con mayor detenimiento en el próximo capítulo) se relaciona en las encuestas con las actitudes de seguridad o inseguridad en función de la instrucción formal. La encuesta de Solé, aplicada sobre 320 hablantes porteños señala que la mitad de la población con estudios universitarios está dispuesta a aceptar que el español escrito de la Capital Federal se adapta a las normas dictadas por la RAE (cfr. Solé, 1986: 16-17). En relación al español hablado, la situación es diferente. Solo un 15% entiende que el español hablado en la Capital es correcto frente a un 80% que lo ve como incorrecto. Estos resultados mostrarían que se percibe una diferencia entre las formas escritas y las orales en Buenos Aires y que solo las formas escritas se adecuarían a la norma considerada como correcta.

Esta representación confirma nuestras hipótesis sobre lo que sucede en la práctica oral y escrita en la escuela en Buenos Aires, donde la distancia entre la lengua hablada en el contexto escolar, por un lado, y el ideal de lengua que se transmite por escrito (a través de los manuales y la práctica escrita de los maestros en el pizarrón, las correcciones en los cuadernos, los mensajes en el boletín de calificaciones), por otro, genera la representación de que la lengua oral es incorrecta puesto que no es la que se emplea en la escritura escolar (esta última afirmación será desarrollada en el capítulo 7).

CONCLUSIONES

Como hemos visto hasta aquí, el contexto social ejerce una fuerte regulación en el uso y descripción de las lenguas o variedades lingüísticas. La íntima relación entre las prácticas lingüísticas y las representaciones sobre la

⁷² Gesto de independencia que no condice con las funciones de la AAL, organismo correspondiente de la RAE que no aboga por la independencia lingüística.

lengua obligan a adoptar una perspectiva interdisciplinaria a la hora de dar cuenta de los fenómenos lingüísticos. En este capítulo expusimos el marco teórico provisto por los estudios provenientes de la sociología y la sociolingüística de corte francés que nos permite pensar las actitudes de los hablantes hacia la lengua como una combinación entre el conocimiento sobre la lengua y los presupuestos e intereses involucrados. Estos trabajos desde esta perspectiva proponen la noción de “representación social” para dar cuenta de las ideas que los hablantes generan sobre un objeto social, en nuestro caso, la variedad lingüística regional. El concepto de representación social, encabalgado entre las dimensiones cognitiva y social, resulta central para analizar los textos de uso escolar para la enseñanza de la lengua porque hace posible revisar las actitudes sobre la lengua que subyacen a estos instrumentos. En esos materiales quedan las huellas no solo de las perspectivas teóricas que describen el sistema lingüístico, sino también la historia de la lengua en la región, el ejercicio de las instituciones de control lingüístico y pedagógico, los intereses económicos puestos en juego en el mercado editorial, etc. Por esa razón, en este capítulo expusimos el punto de vista teórico metodológico adoptado a partir de ejemplos concretos de relación entre las instituciones, la historia de las mismas y los hablantes. La perspectiva glotopolítica nos obliga a considerar la multiplicidad de factores involucrados para dar cuenta del objeto.

Así, en el caso de la Argentina, las ideas sobre la lengua nacional han contribuido a conformar primero una identidad funcional a la ideología colonial y más tarde, hacia fines del siglo XX, a las economías desregionalizadas del mercado. Para ello, resulta central el estudio de las operaciones de planificación de una lengua y el relevamiento de las actitudes de los hablantes, puesto que el diagnóstico de las situaciones lingüísticas es imprescindible para erigir los parámetros y orientar los usos. Amparados en este marco teórico, analizamos las políticas del lenguaje que se han adoptado (de forma consciente o inconsciente) desde la Real Academia Española para regular la lengua que se emplea en todo el territorio de habla española, y la posición adoptada por la Academia Argentina de Letras. En relación con esta última institución, hemos mostrado que las políticas lingüísticas implementadas en la Argentina han transcurrido entre el purismo

hispanico y la valoración de las variedades regionales. Esta polarización fue posible en el contexto de una puja entre quienes detentaban el poder sobre el castellano con asiento en las instituciones peninsulares y sus sucedáneas, por un lado, y los modelos independentistas románticos que orientaban la instauración de un modelo regional de lengua, por otro. Representantes, a su vez, de los modelos de estandarización monocéntrica y pluricéntrica, respectivamente. A partir de ese ejemplo concreto, hemos visto el modo en que es posible incidir sobre las representaciones de la variedad y cuáles han sido las operaciones discursivas llevadas a cabo por la más poderosa institución reguladora de la lengua española.

Las representaciones sociales que tienen los hablantes de la variedad en la actualidad responden en parte a estas estrategias, pero también se deben al derrotero histórico que siguió la lengua en el territorio argentino, que la dotó de rasgos que exceden por mucho el compartimento estanco del sistema lingüístico. La tensión entre el desprestigio y el orgullo lingüístico que caracteriza la variedad rioplatense es resultado de una conjunción de factores. En los capítulos que siguen examinaremos cuáles fueron las políticas de Estado y de mercado que contribuyeron a consolidar las representaciones que los hablantes argentinos tienen sobre su propia variedad lingüística.

CAPÍTULO 3

DISCUSIÓN SOBRE LA LENGUA NACIONAL:

POSICIONES EN EL DEBATE Y REPERCUSIONES EN LA

ACTUALIDAD

Las representaciones de la lengua en Argentina son, en parte, resultado del derrotero de las discusiones sobre el estatuto de la lengua nacional que han tenido lugar entre intelectuales de diversa proveniencia y filiación a lo largo de casi doscientos años. Por ese motivo, entendemos que deshilvanar el recorrido de la configuración ideológica sobre la lengua acuñada durante los siglos XIX y XX echará luz sobre la compleja trama de representaciones vigentes en la actualidad sobre la variedad lingüística del Río de la Plata.

Con ese cometido, el presente capítulo repasa los hitos de esa discusión con el fin de organizar el recorrido de las ideas sobre la variedad argentina (rioplatense) de la lengua española y conocer las razones históricas de las actitudes lingüísticas de los hablantes argentinos sobre su propia variedad.

Partimos de los trabajos dedicados a la génesis histórica de las representaciones de la lengua nacional. Estos trabajos han demostrado que, en lugar de un germen concreto de idioma nacional forjado desde comienzos del siglo XIX, existe una representación de lengua que pretende imponerse a otras, todas basadas en una realidad de prácticas heterogéneas.

La periodización establecida respondió a nuestra intención de dar cuenta de la gestación de ideas sobre la lengua nacional que perduran en nuestros días; nos detuvimos entonces en las generaciones de 1837, de 1880 y del Centenario; los gobiernos que se sucedieron entre 1916-1943, el peronismo y la dictadura 1976-1983. En estos períodos se albergaron condiciones socioculturales que

promovieron la aparición de la discusión sobre la lengua o decisiones en relación con la enseñanza de la lengua a través del aparato educativo. Los ejes temáticos que guían la mirada sobre estos períodos se detienen especialmente en los factores que tuvieron impacto en la enseñanza de la lengua y en la producción de libros escolares. Así, el par oralidad-escritura y la construcción de un sistema de enseñanza estatal son focos de atención a lo largo de todo el capítulo.

Nuestro interés en conocer los modos en que la lengua nacional se ha configurado a lo largo de la corta historia de la Argentina responde a las peculiares representaciones sociales existentes sobre la variedad regional y, en especial, a las dificultades que éstas acarrearán en la enseñanza del español como lengua materna en la escuela primaria y la producción nacional de libros de texto escolar.

GENERACIÓN DE 1837

Las investigaciones historiográficas cifran los inicios de la discusión sobre la nación argentina en los encuentros de un prominente grupo de jóvenes en la Asociación de Estudios Históricos y Sociales. Estas reuniones, que tuvieron lugar primero en la casa de Miguel Cané (padre del autor de *Juvenilia*) y luego en el Salón literario de Marcos Sastre⁷³, persiguieron la finalidad de estudiar la implantación de las instituciones y diseñar el ideario que identificaría la incipiente nación. Los trabajos enmarcados en la historia de las ideas lingüísticas, por su parte, coinciden en ubicar en ese mismo momento histórico el comienzo de la discusión sobre la lengua nacional⁷⁴.

El referente de esta generación de jóvenes era Esteban Echeverría, cuyo sesgo romántico se expresaba en el liberalismo político y en la adhesión a un

⁷³ La sesión inaugural de este Salón se publica en el *Diario de la Tarde* de Juan Bautista Alberdi. Allí quedaban plasmadas las discusiones entre las posiciones casticistas y neologistas que veremos a continuación.

⁷⁴ Fernando Alfón (2008) encuentra registros de la discusión sobre la lengua anteriores a esta generación en los textos de Juan Cruz Varela (1828), quien asocia la pregunta por el idioma al problema del carácter nacional en la literatura y al ideario de pureza y unidad lingüística. Postula también a Mariano José de Larra (1828) como influencia de los románticos porteños.

modelo nacionalista que exaltaba el color local oponiéndose a las formas provenientes de la tradición española, propias de la colonia⁷⁵.

Ángel Rosenblat, en su clásico "Las generaciones argentinas ante el problema de la lengua" (1991a [1961]), resume el pensamiento lingüístico de este período del siguiente modo: la generación de Mayo reaccionó contra sus padres y persiguió la independencia de España, pero no discutió las pautas culturales y lingüísticas heredadas; mientras que la generación siguiente, fiel al principio revolucionario, criticó también las formas. Así, la generación del 37 se opuso al españolismo cultural y lingüístico de Mayo, privilegió la influencia de la literatura y pensamiento franceses y exaltó el pueblo y la tierra en concordancia con los ideales románticos europeos, modelo de emancipación cultural de esta generación. Inspirada en ese modelo romántico, propuso una ruptura con el pasado y las normas establecidas, esto es, la herencia hispánica. Imbuidos de este espíritu, los integrantes de este grupo entendieron que había que liberar la lengua de las ataduras academicistas para poder así liberar las ideas⁷⁶. Esta generación de intelectuales se propuso trascender los infructuosos intentos de organizar la nación gestada en 1810 y planteó para ello la independencia lingüística como estrategia de independencia política: la nueva nación tendría una versión de la lengua española simple, racional y cosmopolita frente a la conservadora, monárquica y localista representada en la variedad de la Península.

Mercedes Isabel Blanco (1985) distingue diversas posturas dentro de esta generación intelectual, a las que organiza en dos actitudes. Delinear estas dos

⁷⁵ Según Mercedes Blanco de Margo, este juicio a la herencia hispánica estaba ocurriendo en la misma Península debido al estancamiento cultural que sufría la nación española, y su incapacidad para dar forma a creaciones científicas e intelectuales originales. (Cfr. Blanco de Margo, 1985: 138)

⁷⁶ Según Altamirano y Sarlo (1983), el imaginario argentino de este período identifica pureza lingüística y pureza racial. El posicionamiento frente a la lengua extranjera de la generación del 37 se opone a sus antecesores al promover el contacto con las lenguas extranjeras, y liberar el uso nacional del español convirtiéndolo en rioplatense. La práctica de la contaminación lingüística es, para esta generación, la condición para el progreso de las ideas. Aferrarse al español es aferrarse a las convenciones gramaticales; la atadura a las formas sujetaría también los contenidos.

vertientes resultará útil en nuestro recorrido de los casi dos siglos de evolución lingüística del español en la Argentina.

Por un lado, encuentra en algunos representantes de este grupo una actitud purista, generada por la educación tradicional hispana, de inspiración neoclásica, contrastante con el espíritu emancipador del período rivadaviano. Su preocupación se depositaba en detener el avance del disgregamiento lingüístico que la influencia de las lenguas extranjeras podía producir. Por el otro, señala una actitud emancipadora que, inspirada en concepciones románticas de la soberanía nacional e independencia lingüística, rechaza la imposición de la variedad peninsular como herencia cultural. Para esta generación, el casticismo en la lengua era símbolo de casticismo en el pensamiento y eso, a su vez, de atraso. Por eso emancipar la lengua sería una herramienta para emancipar la nación.

De este modo, los diferentes representantes de la emancipación lingüística perseguían diferentes ideales respecto de la relación que debía tener la lengua nacional con la tradición hispánica: Alberdi, por ejemplo, proponía la emancipación lingüística en nombre de la auténtica "personalidad de cada nación" (Mercedes Blanco, 1985: 140). La exaltación de lo popular dejaba en manos del pueblo la regulación de la lengua y desconfiaba del control de las academias que pretendían frenar la evolución "natural" del idioma. Esto explica la posición de Alberdi, que consideraba que la aceptación del contacto con las lenguas extranjeras (en especial, el francés) sería el vehículo a la modernidad. Echeverría, mientras tanto, promovió el acercamiento hacia la lengua española considerándola una reliquia:

El único legado que los americanos pueden y deben aceptar de buen grado de la España, porque es realmente precioso, es el del idioma, pero la aceptan a condición de mejora, de transformaciones progresivas, es decir, de emancipación (Echeverría, 1958: 110, citado en Mercedes Blanco, 1985: 140).

Proyecto de unidad hispanoamericana

Atravesadas las guerras por la independencia, la necesidad normativa no solamente interesó al proyecto pedagógico de civilizar al pueblo⁷⁷, también fue un proyecto hacia el exterior del territorio: la unidad lingüística garantizaría la construcción de un frente mancomunado de naciones hispanohablantes tanto ante España como ante Estados Unidos. Hacia afuera, la identidad argentina se construía en el marco de la unidad hispanoamericana a fuerza de identificar la lengua con la nación. Según Juan Carlos Chiaramonte (2005), la dificultad para establecer con claridad una identidad argentina se debía a la prevalencia de una identidad americana. De hecho, las dificultades prácticas de hacer realidad el proyecto del panamericanismo no obstruyeron el ideal de mancomunidad que se extiende hasta la actualidad (expresado en alianzas comerciales y culturales)⁷⁸.

La *Gramática de la lengua castellana* de Andrés Bello (1830) es muy elocuente en ese sentido. El "Prólogo" expone su proyecto político de oponer a las naciones europeas un frente homogéneo de naciones americanas, unidas por una lengua común y por una cultura heredera de las tradiciones ilustradas⁷⁹.

⁷⁷ Este proyecto requería sumir al conjunto de la población bajo la soberanía de la ley para convertir al habitante en ciudadano. La posesión de la lengua legítima(da) se hizo necesaria para participar de la vida política, es decir, para quedar bajo el amparo del Estado. El desarrollo de la relación entre el uso de la lengua legitimada por el Estado y la construcción de la identidad nacional puede ampliarse en Gugenberger, 2002.

⁷⁸ Es preciso aclarar, con Rojas Mix (1991), que el término "panamericanismo" refiere al proyecto de la América unida, pero bajo la hegemonía de los Estados Unidos. Un segundo hispanoamericanismo surge a fines del siglo XIX como reacción antinorteamericana frente a la intervención en Cuba y el Canal de Panamá. Estos acontecimientos marcan la reconciliación con España y la asociación de los mitos de identidad a partir de la oposición a Estados Unidos.

⁷⁹ El alcance del proyecto de Bello de unidad hispanoamericana trascendía los límites de la gramática para abarcar, incluso, la política y el derecho. Que su proyecto lingüístico no estaba escindido del político lo evidencian las propuestas hechas a través de sus artículos o las comunicaciones que mantuvo con diversas cancillerías durante su actuación como diplomático. La interdependencia lengua-nación tenía alcances políticos concretos que fueron objeto expreso de las propuestas de Bello.

Si la España, el Brasil o la Inglaterra entra en negociaciones con nosotros, la confederación de esos pueblos los haría sumamente respetables; y aun cuando esto no se verificase, siempre es de desear que pues los derechos y los intereses son idénticos, las declaraciones y la conducta pública sean uniformes (Bello, 1811, en Gamboa, 1965: 110).

Oralidad-Escritura

Un eje de discusión que se inicia aquí y recorre los siglos XIX y XX es la oposición entre la lengua escrita y la lengua oral. La asociación entre esta última y la barbarie, que da razón al desprestigio del que es objeto, atraviesa el imaginario social sobre la variedad regional. Por ese motivo el par oralidad-escritura resulta útil para explicar las actitudes lingüísticas ante el español de la Argentina en el aparato escolar actual, tema que nos preocupa especialmente. Esta oposición es el eje sobre el que vemos la puja de los sectores que discutían la institución de una lengua nacional. Esta oposición es parte de una representación de la lengua en la Argentina que, por un lado, asocia la lengua escrita con el modelo escolar, el que debe ser enseñado y que es considerado correcto y, por otro, vincula la lengua oral y los registros coloquiales (atravesados necesariamente por las marcas de la variedad regional) con el desvío y la incorrección, que deben ser depurados en pos de fijar y limpiar la lengua. La oposición oralidad / escritura acompaña la discusión sobre la lengua nacional y, consecuentemente, las políticas de enseñanza de la lengua en la escuela durante todo el siglo XX y continúa hasta nuestros días.

La fuerza de la que gozaban los géneros de la oralidad semirural en ese período se debía, según Lía Varela (1999), a que la cultura escrita, propia del elitismo de esa generación intelectual, no constituía un valor en un contexto social de mayoría analfabeta.

Varios autores sostienen que, durante el período rosista, las fórmulas eruditas, lejos de representar las formas del prestigio social (las formas a imitar), generaban desconfianza y rechazo⁸⁰:

Durante la dictadura del tirano se pasó al voseo, antes limitado exclusivamente al campo y a la población urbana baja. El fenómeno no carece de paralelo en otros lugares; al contrario, es corriente siempre que una nueva clase accede al poder y consigue, mediante su influencia, que formas lingüísticas populares o vulgares, antes proscritas de la lengua culta, sean aceptadas por la norma (Malmberg, 1970: 177).

Varela sostiene que bajo el período rosista la característica principal que podía exponer la lengua era ser un reflejo de la realidad. La autora menciona el abundante testimonio que la prensa escrita deja del contacto entre las variedades sociales y dialectales, así como la presencia del inglés y del francés, y la ortografía vacilante⁸¹. Según Varela, esta negación del aspecto simbólico del lenguaje da la pauta del pensamiento rosista, que veía en el problema de la lengua una batalla comprometida con ideales políticos y culturales. En este espíritu Rosas selló la discusión sobre la lengua nacional con el cierre, a fines de 1837, del Salón

⁸⁰ La autora encuentra en el análisis de la comunicación escrita de la época los rasgos de cada uno de los sectores en puja. Sostiene que el discurso argumentativo, en el que se privilegia el aspecto lógico del texto, y el disimulo de las pasiones, representaba la modalidad textual de la elite intelectual, mientras que el slogan, la payada, la escritura rimada (recordemos que la rima es uno de los recursos empleados por las literaturas orales para favorecer la memorización) eran los preferidos por Rosas. Cfr. Varela, 1999: 23.

⁸¹ Este fenómeno de igualación de las diferencias es advertido también en otras marcas, como la simplificación de los apellidos y los cargos en los tratamientos de cortesía.

Literario, obligando a buena parte de sus integrantes a emigrar⁸². Así, a partir de ese momento la discusión sobre las marcas distintivas de la incipiente nación, especialmente la polémica acerca de la lengua nacional, recibió los aportes de los integrantes de aquel Salón, pero desde el extranjero.

Rosenblat (1991a) sostiene que las ideas lingüísticas rosistas tuvieron gran impacto en la configuración de las representaciones sobre la lengua nacional. A partir de un rastreo de los vocativos en los intercambios epistolares de Rosas, aporta un argumento central para nuestro trabajo: la actitud lingüística de Rosas influyó poderosamente en un acercamiento hacia las formas populares de la lengua. Rosenblat hace un rastreo de los usos voseantes y tuteantes en intercambios epistolares entre Rosas, su mujer y su hija, y otros familiares y colaboradores. También ubica esos usos “asistemáticos” en otros escritos de la época que, sumados a rastros de expresiones propias de las capas inferiores (que él considera ruralización del habla de Buenos Aires), manifestaban una tendencia hacia formas lingüísticas que perseguían el acercamiento a lo popular. Suponemos que esa postulada asistematicidad constituye una forma de explicar la coexistencia o la tensión entre los usos, habilitada por una clase política que, a diferencia del espíritu hispanizante de una parte de la clase ilustrada, no disciplinaba las formas alejadas de la “pureza” lingüística. Este hecho es, para Rosenblat, símbolo del destronamiento de la clase culta que había ejercido el poder político desde 1810; pero, paradójicamente, también guarda estrecha relación con los ideales enarbolados por la generación exiliada: la libertad lingüística, la lucha contra el purismo, el desprecio por las ataduras de la academia.

No obstante, advertimos, acudiendo a Bourdieu, el peligro que implicó para la confección de una identidad nacional a través de la lengua el hecho de instalar la oposición entre la lengua culta y la lengua popular:

⁸² Cancelar la discusión en un gesto de defensa de las prácticas populares constituyó una posición que luego tendría correlato más allá del Centenario, con la inclusión de las voces populares en la literatura argentina como estrategia reivindicatoria de lo nacional. La asociación de la oralidad con el ámbito familiar y con las marcas de lo popular, y de la escritura con la civilización y las instituciones es una representación que acompaña aún en la actualidad las prácticas lingüísticas escolares, como veremos en el capítulo 7.

Aquellos que se rebelan contra los efectos de dominación que se ejercen a través del empleo de la lengua legítima arriban a menudo a una suerte de inversión de la relación de fuerza simbólica y creen hacer bien al consagrar como tal la lengua dominada, por ejemplo, en su forma más autónoma, es decir, el argot. Esta inversión de las ventajas y los inconvenientes, que se observa también en materia de cultura cuando se habla de 'cultura popular', es también un efecto de la dominación. Es paradójico, en efecto, definir la lengua dominada con relación a la lengua dominante que no se define ella misma más que por referencia a la lengua dominada. [...] Lo que se llama "lengua popular" son modos de hablar que, desde el punto de vista de la lengua dominante, aparecen como naturales, salvajes, bárbaros, vulgares. Y aquellos que, por la preocupación de rehabilitarla, hablan de lengua o de cultura populares son víctimas de la lógica que lleva a los grupos estigmatizados a reivindicar el estigma como signo de su identidad. (Bourdieu, 1988: 156).

En efecto, instaurar la oposición entre lo culto y lo popular como categorías pertinentes para explicar la realidad lingüística, y proclamar la defensa de las formas populares en tanto que propias de la tierra y de sus habitantes fue el argumento que condenó a estas formas lingüísticas a estigmatización bajo políticas menos populistas.

Este punto de vista extendido hasta nuestros días sobre la vinculación del gobierno de Rosas con la exaltación del voseo es, según Carricaburo (1999), iniciada hacia 1940 por Arturo Capdevila y continuada por Américo Castro, quien acusa a Rosas no solo de introducir el voseo, sino también de encarnar el espíritu de la barbarie. Carricaburo, no obstante, entiende que esta interpretación de la relación entre la supuesta elevación de los rasgos populares en la lengua y el gobierno de Rosas es en realidad una creación de los románticos, quienes presentaron un panorama lingüístico que escindía la lengua bárbara de los federales de las formas cultas de la oralidad secundaria y la escritura, cuando en realidad aquellas formas desprestigiadas gozaban de gran vitalidad y aceptación en todas las clases. Suma un argumento atendible: si la hipótesis de Capdevila y

Castro fuera cierta, el triunfo del rosismo tendría que haber dado lugar no solo al voseo, sino también a los arcaísmos, barbarismos, la fonética y a la caída de los galicismos. Apoya su hipótesis con dos estudios que van en el mismo sentido: el trabajo de Rodolfo Borello (1969) y el estudio de Fontanella de Weinberg (1971). Borello señala (a partir del análisis de cartas, artículos y otros documentos de entre 1810 y 1830) que el voseo tenía una extensión casi total en todas las capas sociales, aun a pesar del ejercicio restrictivo de la escuela y de algunos “ambientes puristas”. Fontanella, por su parte, inspirada en la estrategia de Borello de rastrear la correspondencia familiar, indaga en las cartas intercambiadas por la familia Anchorena durante las dos primeras décadas del siglo XIX (este epistolario incluye cartas de la madre, nacida a mediados del siglo XVII, prueba de la extensión y vigencia del fenómeno descrito). En esas cartas encuentra la alternancia del voseo (especialmente pronominal) y el tuteo, inestabilidad que hace evidente la vitalidad del voseo en la oralidad. Es de destacar, además, que Fontanella encuentra que las formas del voseo presentes en esas cartas son similares en términos generales a las del uso actual en el Río de la Plata.

Otros argumentos que plantea Carricaburo para relativizar la relación entre la exaltación del lenguaje popular y la política lingüística del período rosista se refieren a la influencia de los inmigrantes, cuya necesidad de adaptación valoraba positivamente los rasgos marcadamente nacionales y constituían la vía de adecuación a la nueva lengua y al nuevo territorio. Destaca, además, las prácticas literarias, como el sainete rioplatense y la gauchesca, en las que se intenta adecuar el habla de los personajes al habla real, independizando en la práctica la lengua nacional y ejecutando de hecho el postulado teórico de la generación romántica del 37.

Repercusiones en el sistema educativo

La dicotomía entre la lengua oral y la escrita, componente de una discusión de mayor envergadura que intentaba dar con los rasgos de lo nacional, se superponía con otra oposición: la ciudad y el campo.

Así como la fragmentación de la extensión territorial, la delimitación del espacio geográfico y su control encomendado al ejército operaron como herramientas de sujeción física del habitante a la nueva nación, el sistema educativo permitió hacer de los habitantes del territorio ciudadanos capaces de leer la Ley y los situó bajo su órbita⁸³. La escuela fue el canal civilizador por antonomasia: homologó las prácticas lingüísticas, transmitió las pautas de comportamiento urbano, moral y legal, y disciplinó los cuerpos en su circulación por el espacio público y también en el ámbito familiar.

Cada una en su especie, constituciones, gramáticas y manuales son discursos fundacionales de fronteras. Su propio lenguaje está forjado a partir de la prohibición. Una cadena de compuertas que permiten y prohíben el ser o no ciudadano, el tener un cuerpo y ocultarlo, tener una lengua para modificarla o silenciarla (González Stephan, 1995: 34).

Aquello que quedara por fuera del alcance disciplinador de la nación, aquel individuo que no se sometiera a su acción punitiva, quedaría relegado como parte de la barbarie, del extramuro, “la superficie lisa aún no estigmatizada por los signos de la escritura disciplinaria”. (González Stephan, 1995: 35)

La escuela de fines de siglo XIX, en manos de la clase ilustrada, estaba atravesada por la configuración ideológica patricia. Esto explica que la institución escolar abonara la diferencia entre el ámbito urbano y el ámbito rural. Pinkasz (1993), en su análisis de los programas para la enseñanza de la escuela primaria de fines de siglo XIX y comienzos del XX, ve claras diferencias en relación con los contenidos diseñados para la ciudad y el campo. Encuentra que al ámbito rural le estaban destinados los programas más cortos y los temas más sencillos, diferencia que interpreta como expresión del prejuicio sobre la inteligencia de los habitantes rurales. Sostiene que desde 1884 se advierte en el recorte de la jornada escolar y de

⁸³ Tal como consignan Artieda et al. (2007): “Los libros de lectura además de mostrar las “virtudes” de nuestro suelo, mostraban la geopolítica territorial que, por otro lado, no estaba aún determinada. La incorporación del mapa de la República Argentina fue obligatoria a partir de 1910, coincidiendo con el centenario de la república.” (Artieda, Cucuzza y Linares, 2007: 1)

la escolaridad obligatoria para las escuelas rurales el distingo operado entre los diversos ámbitos del territorio, modalidad que se extendió hasta la primera década del siglo XX. (Pinkasz, 1993: 19 y 25)

GENERACIÓN DE 1880

La denominada “generación del ochenta” está constituida por hombres nacidos durante el régimen rosista que adquieren notoriedad alrededor de ese año⁸⁴. Resuelta la federalización de la ciudad de Buenos Aires y los problemas vinculados con la apropiación y delimitación del territorio (como la conquista del desierto, la navegación de los ríos o la posesión de la aduana), el funcionamiento de las instituciones, y la consolidación del gobierno central en Buenos Aires -todas ellas, pautas de constitución de la nación moderna-, fue posible para esa generación centrarse en su objetivo principal: la transformación del país para “llevarlo al progreso” a partir de un proceso modernizador, y establecer los principios de la unidad nacional.

El entonces presidente, Julio Argentino Roca (1880-1886), encaró una transformación del aparato productivo comenzando por promover una fuerte corriente inmigratoria que le permitiera cambiar la fisonomía social y facilitara un flujo de préstamos e inversiones provenientes del exterior. Pretendió, por medio de estos recursos, favorecer la inserción de la Argentina en el mercado exterior. Así, el período se caracterizó por su modernización de las prácticas de producción ganadera y agrícola. Para el modelo agroexportador que se pretendía imponer, la inmigración era central para poblar las áreas del interior. De este modo, al mismo

⁸⁴ Félix Weinberg (1980) menciona entre los integrantes de esa generación de 1880 a figuras notables como Nicolás Avellaneda, Dardo Rocha, Leandro Alem, José Manuel Estrada, Julio Roca, Pedro Goyena, Carlos Pellegrini, Miguel Juárez Celman, Manuel Láinez, Estanislao Zeballos. Entre los escritores, a Lucio Mansilla, José Hernández, Antonio Cambaceres, Eduardo Wilde, Octavio Bunge, Lucio López, Miguel Cané, Rafael Obligado, Eduardo Gutiérrez, Almafuerce. Entre los historiadores a Vicente Quesada, Francisco y José María Ramos Mejía, Paul Groussac. Más tarde, hacia 1890 se incorporaron José María Drago, Joaquín V. González y Juan Agustín García.

tiempo que proveía mano de obra de bajo costo, expandía la frontera agrícola transformando en productivo al “desierto” habitado por el indio. Este proceso de modernización incluía, además, la expansión de la educación pública a todos los niveles⁸⁵.

Influencia de la inmigración

La influencia de las hablas extranjeras fue definitiva para la constitución de un imaginario lingüístico argentino. La presencia de los inmigrantes atraviesa la historia argentina y, por lo tanto, el derrotero de las representaciones sobre la lengua. Por ese motivo varios apartados de este capítulo dedican un espacio al análisis de las relaciones con las lenguas de inmigración como influencia en la construcción de lo nacional.

La gran afluencia inmigratoria reconfiguró el escenario lingüístico argentino. Entre 1870 y 1930 el ingreso masivo de inmigrantes europeos fue resultado de las decisiones de una elite que -como estrategia de acercamiento a la modernidad- pretendió europeizar el componente humano de la incipiente nación. Con la “pureza racial”, se pretendió garantizar el progreso. En 1854 se autorizó el ingreso al país de inmigrantes europeos que, con la excepción del espacio de tiempo comprendido por la Primera Guerra Mundial (1914-1918), continuó ininterrumpidamente hasta 1930⁸⁶.

El temor de esta generación ante las consecuencias lingüísticas que podía acarrear la llegada de inmigrantes estaba justificado. Según consigna Fontanella (1987), la población de la Ciudad de Buenos Aires en el año 1887 se componía de un 47,4% de argentinos, 32,1% de italianos, 9,1% de españoles, 4,6% de franceses, y 6,9% de otras nacionalidades. Es decir que un 52,6% de la población argentina

⁸⁵ La Ley de Educación Común (del año 1884) tuvo el cometido de igualar ante la escuela (y, por tanto, ante la ley) los distintos credos de los habitantes, muchos de ellos inmigrantes, para favorecer la conciencia de la unidad nacional frente a las observables diferencias.

⁸⁶ Solé Russinovich (1987) registra una disminución entre 1936 y 1946 causada por las guerras europeas y un nuevo incremento entre 1947 y 1952. La inmigración desde países limítrofes, por su parte, continuó su flujo ininterrumpidamente.

estaba compuesta por inmigrantes y casi la mitad de estos inmigrantes eran hablantes de lenguas extranjeras⁸⁷. Además, si consideramos el hecho de que muchos de los ciudadanos que podían ser reconocidos como argentinos eran hijos de inmigrantes, podemos asumir que el porcentaje de hablantes de lenguas extranjeras era mayor; es decir que es probable que los números arrojados por ese censo fueran inferiores a la realidad lingüística de la ciudad. No obstante, es preciso relativizar la influencia que los inmigrantes pudieran haber tenido sobre la lengua siendo que, a pesar del número que acusaban, no gozaban de prestigio social como para imponer pauta lingüística o para decidir la adscripción a una norma distinta de la de su medio social.

A favor de la homogeneización lingüística podemos contar la diversidad dialectal que presentaban a su vez los italianos, españoles y franceses, que en algunos casos hacía mutuamente ininteligibles sus dialectos⁸⁸. Esta diversidad los hacía materia dispuesta a adoptar el español como lengua de comunicación, condición necesaria para la sumisión al aparato escolar, principal herramienta de homogeneización lingüística del Estado, que comenzó a diseñarse en este período. Varios autores, entre ellos Elvira Arnoux (1999), Mercedes Blanco (1985), Ángela Di Tullio (1999) y Josefina Ludmer (1985) sostienen en relación con los incipientes estados del siglo XIX que la gramatización de la lengua fue funcional a los nuevos estados para crear una variedad estándar que unificara las prácticas borrando las diferencias y les permitiera a los ciudadanos reconocerse en ese rasgo común. (Para ver la forma que asumía ese discurso en el período, ver los textos agrupados bajo Quesada, 1899.) Además, tal como señala Arnoux apoyándose en Ramos (Arnoux, 1999: 43), la gramatización no solo ofrece una representación de la lengua, sino que además regula los espacios sociales. En el caso de la lengua nacional, subordina las marcas de lo popular configurando los estratos sociales a través de la regulación lingüística. González Stephan lo expone de un modo crudo:

⁸⁷ Los datos fueron tomados por Fontanella de Weinberg del Censo de la Ciudad de Buenos Aires del año 1887.

⁸⁸ Para una caracterización de la compleja situación de contacto lingüístico en la Ciudad de Buenos Aires en el período de 1880-1980, cfr. el artículo de Fontanella de Weinberg, 1987.

“Es más fácil normar lo que se ha homologado o controlar conjuntos previamente expurgados de cualquier contaminación étnica, lingüística, sexual o social.” (González Stephan, 1995: 38)

Fontanella (1992) señala que la estandarización lingüística avanzó notablemente en este período debido al crecimiento de la alfabetización. La acción gubernamental en favor de la escuela pública redujo el 77,9% de los analfabetos relevados por el primer Censo Nacional de 1869 a un 35% en el tercer Censo Nacional de 1914. Además, la inmigración, en conjunto con los procesos alfabetizadores (acompañados por revistas literarias y magazines), originaron un público con necesidades desconocidas hasta ese momento. Se perfeccionó entonces la imprenta rioplatense al punto de igualar a la europea.

La lengua argentina

La indagación sobre la lengua como parte de los rasgos constitutivos del “ser nacional” iniciada por las generaciones anteriores debió incluir en este período al factor inmigratorio y evaluar la dirección de su incidencia. La denominación “idioma nacional” se consagró en los planes de estudio de las escuelas primarias y liceos desde 1852. Esta denominación, encuentra Rosenblat, no tiene implicancias independentistas, ni deseos de legitimar el uso regional, ni de escapar a la opción por “castellano” o “español”, sino que responde a la fuerza que en aquel período revolucionario convocaban las palabras “nación” y “patria” que, según Rosenblat: “se aplicaba ciegamente a todo” (Rosenblat, 1991a: 119). Es decir que “lengua nacional” no era entonces expresión de un separatismo lingüístico, sino respeto por el sentimiento nacionalista imperante.

Según Mercedes Blanco (1986/7), la inmigración originó dos reacciones por parte de la elite, ambas tendientes a distanciarse del sentido que asumían los cambios en la sociedad: la primera, aferrarse a un “cosmopolitismo aristocratizante”; la segunda, asumir una posición nacionalista xenófoba que, según su punto de vista, tendría su continuación más allá del Centenario en un nacionalismo político. La defensa de lo hispánico se tornó una herramienta poderosa en el marco de una ciudad en la que el 50% de sus habitantes provenía

del exterior, y la lengua no quedó fuera de esa discusión. Aunque, es importante aclararlo, la posición cosmopolita inicial no vio el factor lingüístico como un problema. De hecho, su inclusión obligatoria en el sistema educativo atendía a la integración del inmigrante en la sociedad a través de la pauta lingüística y moral, y no a la erradicación de sus marcas lingüísticas y culturales (cfr. Mercedes Blanco, 1986/7: 24).

Fue recién hacia fines de siglo que comenzó a advertirse el impacto de la corriente inmigratoria y tuvieron lugar las primeras actitudes de la población hacia la lengua extranjera dando fuerza a las posiciones nacionalistas. Es en ese contexto que se revalorizaron las costumbres tradicionales y se exaltó el hispanismo como estrategia para configurar el ser nacional:

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan sino que cultivan y defienden su hermosa lengua común. Pero, de hoy en adelante es preciso que se preste mayor atención, si cabe, a cuestiones tan interesantes, porque no se trata de una mera tendencia literaria, sino de un problema sociológico: de mantener la unidad suprema de la raza en países inundados por inmigración de todas procedencias, que principia por corromper, y concluirá por modificar el idioma nacional y, por ende, el alma misma de la patria (Quesada, 1899: 257).

Los cambios surgidos de la evolución de la variedad rioplatense fueron interpretados como una degeneración de la lengua y, por lo tanto, del ser nacional. Este hecho es destacable porque la representación de la variedad como deformación de un único patrón lingüístico original se extiende hasta nuestros días, tal como lo muestran encuestas contemporáneas⁸⁹. Por tal motivo la lengua, entendida como símbolo de la nación, debía ser protegida de la influencia nefasta de las hablas extranjeras. Este argumento reforzó las posiciones hispanizantes que colocaban el ideal de lengua española en la Península. Mercedes Blanco (1986/7)

⁸⁹ Cfr. Moure y Acuña (2001), cuya encuesta (mencionada en el capítulo anterior) corrobora la vigencia de estos ideologemas.

sitúa la aparición de actitudes tradicionalistas en el seno de la misma generación del 80, promovidas por la complejidad de la situación lingüística argentina, aunque la lucha en relación con la instauración de una lengua nacional careció de las “pasiones románticas” de la generación anterior.

Blanco (1986/7) atribuye especialmente a la inmigración masiva, es decir, al contacto con las lenguas de inmigración, el hecho de que los intelectuales argentinos se vieran obligados a pensar el problema de la lengua argentina⁹⁰. En efecto, la llegada masiva de inmigrantes introdujo el temor en las clases patricias de que se reestructurara la dinámica de clases⁹¹. Una cita de Ramos Mejía es elocuente sobre la actitud de esta clase ante la inmigración:

Ha recibido las bendiciones de la instrucción en la forma habitual de inyecciones universitarias; pero es un mendicante de la cultura. [...]

⁹⁰ Rosenblat (1991b) sostiene que la inmigración fue determinante en el proceso de definir (diferenciar) la nación frente a España y otras naciones hispanoamericanas. Afirma que las formas de lo vulgar con que estaban en contacto los inmigrantes (quienes se insertaban rápidamente en las clases bajas) fueron entendidas como rasgo de lo nacional: el vos, el che, la figura del gaucho se tornaron valores positivos; adoptando esas formas, los inmigrantes se convertían en “los más criollos entre los criollos”. Rosenblat ve en libro de Abeille (2005 [1900]) un ejemplo de esta identificación lingüística; sostiene que *El idioma de los argentinos* es una inocente expresión de esta intención de diferenciar el español argentino. Carricaburo (1997), por su parte, sostiene que “el voseo aparece unido a los orígenes de la patria y al culto al coraje. La clase alta argentina estuvo por más de un siglo formada por terratenientes que pasaban parte de su tiempo en las estancias, alternando con gauchos. El voseo siempre fue en la Argentina signo de prestigio social si no académico. Frente a la inmigración aluvional, que llegaba en la segunda mitad del XIX y primeras décadas del XX como mano de obra barata, el voseo denotaba el prestigio del argentino viejo. Y así lo entienden los inmigrantes, que se asimilan al uso del país y no a la inversa, como pretendía Capdevila. [...] El voseo –sostenido por el prestigio social– contendió con el tuteo de la normativa académica hasta 1950, aproximadamente”. (Carricaburo, 1997: 26)

⁹¹ Ese temor se vio reflejado en el recorte de los contenidos que debía dictar la escuela y en la continuación de la eficaz división que el acceso a la educación establecía en los distintos sectores sociales. Entre 1890 y 1904 se fue acotando la curricula escolar hasta llegar a lo más reducido del período iniciado con el primer reglamento escolar de la Ley de Educación Común 1876 con la figura de Sarmiento como Director General de Escuelas. Esa tendencia a reducir los contenidos se revierte en el programa de 1916.

Por eso, aun cuando lo veáis médico, abogado, ingeniero o periodista, le sentiréis a la lengua ese olorillo picante al establo y al asilo del guarango cuadrado, de los pies a la cabeza. Le veréis insinuarse en la mejor sociedad, ser socio de los mejores centros, miembro de asociaciones selectas y resistir como un héroe el cepillo” (José Ramos Mejía, *Las multitudes argentinas*, citado en Carricaburo, 1994: 5).

Rosenblat (1991a) encuentra en las posiciones acerca de la lengua dos tendencias y, lejos de concebirlas como antagónicas, las interpreta como dos vertientes del romanticismo: la primera, a la que llama “cosmopolita”, de influencia francesa, apoyaba un movimiento europeizante; pretendía atraer las formas europeas en la literatura y en la educación como una estrategia modernizadora, de imposición de las luces. Rosenblat ve en esta posición la vertiente liberal del romanticismo que hace llegar aún hasta nuestros días.

Rubione (1983) en su recopilación, ofrece varios ejemplos de esta posición:

En la evolución de un idioma asisten, como es sabido, múltiples circunstancias. Una de estas es para mí de suma importancia: las obras literarias que vienen del extranjero. Recuérdese que algunos de nuestros poetas nacionales de cierta fama, han plagiado, acaso inadvertidamente, más de una vez, versos íntegros de poetas franceses; varios prosaicos han tomado giros netamente franceses. Esto se explica: la Francia nos envía una gran cantidad de obras científicas y literarias. De España no podemos decir lo mismo, pues, salvo rarísimas excepciones, la madre patria no nos envía nada para el cerebro. Viene ahora la influencia que ejercen los numerosos extranjeros que no hablan el español, pero que se han asimilado a nuestra sociabilidad⁹² (Ramón Linares, *El País*, 26/27 de octubre de 1902, citado en Rubione, 1983: 252).

⁹² Fontanella (1988) afirma que Sarmiento entendía que, para adaptar los países latinoamericanos a los nuevos tiempos, era necesario superar las limitaciones de la lengua española (especialmente en el contexto de los adelantos en las ideas inglesas y francesas, y los nuevos términos que había que adaptar y adoptar). Además, la carencia de libros en español hacía dificultoso el acceso a la formación intelectual. Para Sarmiento, la lengua era uno de los motivos de atraso intelectual, y el proceso de modernización debía ser llevado a cabo por la escuela, valiéndose de una lengua

A la posición “nativista” le dedicamos un apartado especial en virtud de su influencia en las representaciones de la lengua en Argentina. El arraigo institucional que tuvo esta vertiente fue permeando a lo largo del siglo en la conciencia de los hablantes.

Nativismo como nacionalismo

Por la otra parte, la postura “nativista” representaba, en términos de Rosenblat, la versión tradicionalista del romanticismo. Esta posición, de ascendencia española, adhería a la idea de que la Academia Española debía velar por la riqueza y belleza de la lengua. Esta pretensión de fijar la lengua encuentra un argumento central en el peligro que representaba el aluvión inmigratorio⁹³. De este movimiento surge también la preocupación por constituir una literatura nacional que exaltara los valores de la tierra (en continuidad con el espíritu rosista de la exaltación de lo rural como expresión de lo popular). Según Moure, esta posición reivindicaba el pasado colonial “preinmigratorio” debido a “su temor a la ruptura de la unidad lingüística, reflejo xenófobo del quebrantamiento de una supuesta homogeneidad racial [que] se apartaba de manera notoria de la prédica de la generación romántica”. (Moure, 2004: 263)

En este sentido, la valorización de la literatura gauchesca fue, de hecho, una reivindicación por motivos políticos de las formas rurales entendidas como manifestaciones de la nacionalidad o de lo nacional⁹⁴. No obstante, esta

actualizada, adaptada a los nuevos tiempos, que permitiera educar a pueblo y luego modernizar las instituciones y la realidad socioeconómica. Fontanella sitúa el proceso de estandarización del rioplatense hacia 1801 con el vocabulario científico y técnico y con la irrupción del primer periódico porteño y el vocabulario intelectual. La autora entiende que la preocupación de Sarmiento por el atraso era real por el hecho de que la estandarización del español (en especial, en esta zona) mostraba un sensible atraso con respecto a otras lenguas contemporáneas.

⁹³ Carricaburo (1999) atribuye a la Academia Argentina una tendencia hacia España, cercana al purismo. La preocupación por defender la lengua del aluvión inmigratorio dio lugar a la fallida creación de la Academia Argentina de Letras en 1889, de la que ya hemos hecho mención.

⁹⁴ Según Malmberg, tal literatura constituye la versión argentina de la estética romántica hispanoamericana que acompañó los procesos independentistas. Por otra parte, el autor considera

valorización quedaba relegada al ámbito estético, pues esas formas de lo nacional debían ser erradicadas en nombre del progreso (la nación debía “estriar” el desierto, mapearlo, recortar el territorio al gaucho y desplazarlo para dejar espacio a la nueva mano de obra inmigrante y hacer la tierra productiva). Estetizar lo popular contribuyó a la configuración de un imaginario para la nación, pero ese mismo proyecto supuso civilizar al bárbaro para sumarlo al proyecto nacional. Este doble movimiento colaboró con la oposición entre la lengua de la tierra, del ámbito doméstico, que debía/e ser “valorada” frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía/e ser enseñada, la lengua nacional⁹⁵.

que el hecho de que se escogiera el habla rural como expresión de la literatura nacional prueba que la norma española clásica había perdido su influencia. (cfr. Malmberg, 1970: 181) Lo que destaca a Argentina respecto del resto de los países americanos “no es la presencia de todos estos vulgarismos [rasgos lingüísticos característicos de la lengua gaucha] –que son generales del mundo hispánico–, sino su empleo como medio de expresión literaria”. (Malmberg, 1970: 183)

⁹⁵ Lengua que en ese entonces, y aun hoy, sigue sin definición en el sistema educativo. En efecto, rastreamos esta oposición en la curricula actual: los contenidos indicados para la enseñanza primaria de todo el país promueven: “La *valoración de la diversidad lingüística* como una de las expresiones de la *riqueza cultural* de la región y del país” y “El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad”. En nota al pie se aclara “Para la secuenciación en el área se han tenido en cuenta los siguientes criterios: -El grado de *reflexión sobre la lengua* y los textos (desde procedimientos que sólo tienen en cuenta la *intuición lingüística* hasta aquéllos en los que se involucran *conceptos sobre la lengua* y los textos para la resolución de las tareas).” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005. En el curriculum escolar, las expresiones que incluyen la noción de lengua se apoyan en un presupuesto centenario: la lengua es la lengua española y por “diversidad lingüística” debe entenderse “lenguas aborígenes”. Las segundas, aunque deben ser valoradas, no cuentan en los contenidos como lenguas sobre las que se debe reflexionar. La lengua sobre y en la que se debe reflexionar es una sola, suponemos, la española. Cfr. el artículo de Roberto Bein, “La legislación lingüística en Argentina” donde advierte en la Constitución Nacional de 1853 y la reforma de 1994 la oficialidad, por defecto, del castellano.

Esta lengua única no posee variedades que deban ser siquiera valoradas, y la reflexión posible se apoya en categorías perimidas que no alientan un acercamiento “intuitivo”. Esta mirada acompaña desde sus inicios al sistema educativo e impide una reflexión que trascienda la oposición entre la valoración de ciertos rasgos como marcas de lo nacional y la elevación de otros a marcas de la nacionalidad deseable.

Dicho en otros términos, el cuerpo y la voz del gaucho fueron recuperados para la civilización “estriando” la superficie lisa del territorio, recortando la pampa infinita, y adoctrinando la lengua⁹⁶. De este modo se circunscribió el espacio lingüístico a la letra escrita (por la clase dominante) de la Ley. El discurso de la gramática representó la frontera, el límite, la forma que debía adoptar lo dicho. La figura del gaucho fue recuperada para la literatura nacional, pero no para contribuir a diferenciar una política educativa regional (es en este punto donde la lengua nacional se escinde entre lo que es y lo que “debe ser”). La reivindicación del gaucho como producto de la tierra resultó funcional para organizar un pasado operativo frente al inmigrante que a la vez permitiera distanciarse de los pobladores originarios: la inclusión del gaucho como rasgo de lo nacional es excluyente del inmigrante y también del indio. Así, la defensa de esta figura se enmarcó, junto con la escuela, el periodismo y el relato histórico, en la intención de construir un discurso sobre la nación. Convenientemente, dejar afuera al inmigrante y al indio operó como reaseguro para las clases patricias, preocupadas por ganar territorios que pudieran hacer luego productivos, e interesadas en conservar el poder.

A esta generación se le deben, entonces, los inicios de una conciencia sobre los rasgos constitutivos de la nación y la concreción de sus canales de difusión.

⁹⁶ Josefina Ludmer (1985) analiza en el género gauchesco el doble sistema de justicia implicado en la oposición ciudad/campo: la justicia de la ley escrita y la del código oral. Vincula la oralidad a la indeterminación del territorio, a la falta de escritura y, por lo tanto, de ley. Postula una doble violencia de la Revolución: por un lado, contra España y, por otro, contra el gaucho, al sacarlo con violencia de su reducto local y llevarlo al campo de batalla para defender a la patria y su territorio, e imponer violentamente la escuela a sus hijos, todos ellos valores propios de la modernidad. (Cfr. Ludmer, 1985: 108). Ludmer entiende que en *La vuelta de Martín Fierro* se propone la solución al problema de la delincuencia campesina y, con ello, de la desigualdad. La aplicación de la ley implica inculcar la letra escrita al gaucho, es decir, transformar a los malos en buenos mediante la ley, moralizándolos.

Sistema Educativo

En relación con los aspectos educativos, podemos señalar que el período abarcado entre la sanción de la Ley 1420 en 1884⁹⁷ y el año 1916 se caracterizó por la instauración de órganos de diseño y control de las instancias educativas nacionales de los cuales buena parte permanece hasta la actualidad (cfr. capítulo 4 de esta tesis). Es interesante destacar que, según Marengo (1991), a diferencia de lo que sucedió en las etapas previas, es posible postular la relativa autonomía que el sistema educativo tuvo en este período respecto del sistema político. La mayor influencia ejercida por parte de la clase política en el sistema educativo se hizo evidente en los inicios del proyecto normalista. Este proceso se situó en una tensión entre las pautas democratizantes que le eran inherentes y la reacción verticalista de la clase política patricia (que se manifestó fuertemente en la selección de contenidos). Esta tensión definió al campo educativo desde los inicios de la nación como el resultado de las pujas de los diferentes sectores sociales. Afirmamos que los sedimentos de esta tensión componen las representaciones actuales de la escuela como aparato del Estado: la desregulación (por defecto) de los contenidos, la gestión privada y urbana de los materiales y, fundamentalmente, la escisión entre la lengua escolar y la lengua regional convalida(ron) el estereotipo de la escuela como garantía de acceso a la civilización y, a la vez, reaseguro de la división de clases⁹⁸.

El orden conservador característico de la presidencia de Roca influyó también en las diversas instancias de constitución del sistema educativo argentino. Así, la centralización y la estratificación son las improntas más notorias de esta etapa del sistema que, contradictoriamente, pregona la igualdad de oportunidades

⁹⁷ Cuyo antecedente histórico corresponde al Congreso Pedagógico convocado en 1882 por el entonces presidente Julio A. Roca para analizar la situación de la enseñanza en el país. Allí participaron 250 delegados del país y del extranjero, que sesionaron durante 25 días y discutieron los principios generales de la educación popular, los programas, métodos, etc.

⁹⁸ Las representaciones del ascenso de clase mediante la educación se gestan en este período y continúan hasta hoy, especialmente entre los docentes; en el último capítulo se desarrollará esta afirmación.

para los distintos sectores sociales y la distribución del acceso al saber. Esta centralización tuvo la forma de expansión del sistema e inclusión en diversos sectores, afianzando la escuela como la herramienta de unificación nacional por excelencia. A través del ejercicio educativo se coartaba (moral y lingüísticamente) no solo a los niños, sino también a las familias.

Novaro (2005), a partir de observación de clases de Ciencias Sociales en el año 1998, explica:

A pesar de los años y las lógicas diferencias, todas estas propuestas remiten el origen del ordenamiento institucional vigente a un pasado glorificado y sacralizado, presentado como fundacional y común a todos los argentinos, reconstruido como único y de evolución lineal y sin rupturas, de naturaleza incuestionable [...] En todos los casos el énfasis nacionalista xenófobo se asocia con el señalamiento de los enemigos de la patria ya sean anarquistas, inmigrantes “inadaptados”, subversivos que son parte de una conjura internacional, etc. Nos interesa señalar que esta posición ha sido estructuradora del sistema educativo y creemos que sus manifestaciones continúan vigentes (aunque matizadas o encubiertas) en muchas escuelas (Novaro, 2005: 170).

Ernesto Quesada (1899a) en la *Revista Nacional* señala entre las causas del “menoscabo de la unidad de la lengua”:

d. el empleo, casi general en la América Española, de maestros extranjeros y de obras de texto para los estudios de enseñanza, superior sobre todo, escritas en francés, inglés ó italiano, cuya influencia se deja sentir en la introducción de galicismos, anglicismos é italianismos; *e.* el crecidísimo contingente de inmigración extranjera que afluye á muchos estados hispano americanos, y que en algunas ciudades importantísimas de aquel continente llega á constituir casi la mitad de la población total.” (Quesada, 1899: 126).

Es interesante la posición de Quesada (1899b) porque confirma la función de disciplinamiento lingüístico que se le atribuía a la escuela. Quesada ve en la corrupción del idioma una deficiencia de la enseñanza en las escuelas públicas. El

factor principal de desconfianza era la inexistencia de instancias de producción nacional de libros y la fuerte presencia de maestros y libros del extranjero (Estados Unidos y Chile, fundamentalmente) quienes, desde la gestión de Sarmiento como Director Nacional de Escuelas, llevaban adelante las tareas educativas.

Como hemos mencionado, la incorporación del inmigrante al sistema escolar era la principal herramienta discursiva para garantizar la homogeneidad de las prácticas lingüísticas y, por tanto, el cuidado de la lengua como rasgo constitutivo de la nación⁹⁹. No obstante, la oligarquía retuvo para sí el control de la pauta lingüística y de acceso a la educación garantizando la reproducción de la estructura de clases. En efecto, buena parte de las reacciones nacionalistas de la elite tienen su explicación en el rápido ascenso social de los inmigrantes y sus consecuentes posibilidades de participación política.

Según Félix Weinberg (1980), el plan modernizador -delineado fundamentalmente por Echeverría y Sarmiento- se llevó a cabo de modo limitado, de acuerdo con la propuesta de Alberdi en sus *Bases*. Allí Alberdi señaló la línea a seguir por los constituyentes de 1853 y configuró el marco intelectual que debía sostener la institucionalización de la Argentina. Según Weinberg, esta limitación en el modo de llevar adelante la propuesta modernizadora de Sarmiento tuvo la excepción en el sistema de educación pública, cuya expansión se sostuvo durante los gobiernos del ochenta. La atención a la enseñanza primaria se hizo evidente en

⁹⁹El argumento de la inmigración como causa de la necesidad de homogeneizar la lengua y la pauta social se transmitió a través del aparato educativo. Ese discurso perduró durante largas décadas en la institución escolar. Novaro (2005) cita las expresiones de una maestra en clase en el año 1998:

M -¿Para qué hacía falta la educación pública?

A -Para que todos pudiera aprender (contestan algunos alumnos)

M -¿Qué transmite la escuela?... Veo la celeste y blanca y ¿qué pasa?

M -Tengo sentimientos de pertenencia. (se contesta a sí misma a partir del silencio de los alumnos)

M -Volvamos a lo de la inmigración, ¿de dónde venían... qué había que lograr, tenían el mismo idioma, las mismas costumbres? Tenían que aprender el idioma para sentirnos todos parte de este país." (Novaro, 2005: 183)

la construcción de escuelas, aunque la falta de maestros y de materiales de lectura para el uso escolar ponía un freno a esta expansión¹⁰⁰.

Weinberg entiende que el crecimiento acelerado de la educación pública primaria en la Capital y las provincias se debió al papel preponderante que cumplió el Consejo Nacional de Educación (cuyo funcionamiento describimos en el capítulo que sigue). El censo escolar llevado a cabo en 1884 es otro ejemplo del espíritu modernizador de la política educativa implementada. Este censo arroja las siguientes cifras: en el nivel primario la cantidad de estudiantes ese año era solo de 168.378 frente a los 259.695 de 1890. Si consideramos que había 500.000 niños en edad escolar en el año 1888, se advierte que más del 50% de la población escolar estaba ya inserta en el sistema. (cfr. Weinberg, 1980: 37). Este proceso modernizador en educación era reflejo de la situación político-económica roquista. Weinberg (1980) lo expone en los términos que prevalecieron en el imaginario escolar a lo largo de todo el siglo:

este gigantesco esfuerzo a favor de la enseñanza pública en todos sus niveles es uno de los logros más perdurables de esa época y es el fruto del convencimiento de los hombres dirigentes acerca del papel trascendente y transformador que cumple la educación en la sociedad, para lo cual no escatimaron recursos financieros aun en tiempos que no eran de bonanza ciertamente (Weinberg, 1980: 37).

La cita, por una parte, muestra la fuerte presencia del lema “educar al ciudadano” como inspiración de este proceso en nuestro país. Por otra parte, debe considerarse que la expansión del Estado estuvo sostenida desde el sector dominante, que contaba con recursos para asegurar la estabilidad política y enfrentar a la esquivada inmigración, portadora de una ideología que amenazaba sus intenciones homogeneizadoras¹⁰¹. Uno de estos recursos fue expandir una

¹⁰⁰ Para subsanar esta deficiencia, se crearon en el país 12 escuelas normales entre 1870 y 1890.

¹⁰¹ Marengo (1991) señala entre esos recursos el de reservar el ejercicio de la libertad para la minoritaria clase política, y el de la implementación del fraude, el voto público y el Colegio electoral.

concepción educativa con predominio de elementos positivistas que reprodujeran su visión verticalista y monopólica de la sociedad¹⁰².

Es en este período cuando se empieza a incluir en el trabajo escolar la literatura gauchesca que, como expusimos más arriba, cumplía la función de construir una cultura patriótica vinculada con la tierra, con lo originario. Gagliano (1991: 296) afirma que “con los esquemas de Ribot, Ricardo Rojas traza una división de asignaturas escolares para responder a la formación –por imposición– de una conciencia nacional o personalidad colectiva”. Este intento tenía por objetivo homologar las prácticas, en especial, frente a la influencia de los extranjeros que ya habían ingresado irremediamente al sistema educativo.

El Consejo, como era lógico, ha mandado suprimir aquellos cuadros [los retratos colgados en las escuelas de los Reyes Vittorio Emmanuele, Humberto I, Elena y Margarita] y el uso de *Cuore*. Lo ha reemplazado, provisionalmente por los *Recuerdos de Provincia*, hasta que un concurso pueda proveerlos de otro más didáctico.” (Ricardo Rojas, citado en Gagliano, 1991: 296.).

Para Ricardo Rojas, la escuela de ese período debía enfrentar el cosmopolitismo foráneo. La coerción simbólica antes aplicada sobre el indio sería impuesta ahora sobre el extranjero. El crisol de razas fue el imaginario de este período, metáfora diseñada por la clase patricia que, tal como lo entiende Gagliano, fue el calor que fundió el elemento humano del crisol, pero no se fundió en él.

¹⁰² Gagliano (1991) analiza los cambios en la curricula como expresiones de las políticas educativas y político-sociales y encuentra en este período la inclusión de las humanidades como un intento de correr el velo positivista imperante en educación hasta ese momento. No obstante, persistió la modalidad positivista castrense que permitía educar sin correr el riesgo de formar conciencias rebeldes, las viejas prácticas docentes como ejercicio del mando, coherente con la imposición de un imaginario nacionalista. Con este espíritu, la escuela transmite, especialmente a través de los libros de texto, un pasado construido como patrón moral e ideológico del presente que valía no solo para los niños, sino también, y especialmente, para el inmigrante.

La oposición oralidad-escritura como formas de la lengua privada y pública

Con la Ley de Educación Común, Sarmiento intentó convertir las prácticas educativas aisladas llevadas a cabo por las esposas de los poderosos como práctica de beneficencia en un proyecto más abarcador. A partir de esta ley, la educación común se extendió a los sectores sin vías de acceso a la alfabetización. Como hemos señalado, esta escuela diferenciaba el espacio de la ciudad del espacio rural (cfr. Pinkasz, 1993), dicotomía paradigmática de la configuración de los espacios sociales del siglo XIX y parte del XX, de la que la educación no quedó exenta. La plena conciencia de las diferencias entre ambas formas tomó fuerza en la necesidad de alfabetizar al bárbaro: considerar la lengua oral como vía para el acceso a la escritura es un recurso facilitador, en última instancia, de la inclusión del habitante en el marco del Estado.

Las formas orales estaban relegadas exclusivamente al ámbito familiar o privado, ámbito que podría pensarse como exento de la coerción estatal. Francine Masiello (1994) señala, en un artículo sobre el travestismo a fines de siglo XIX y comienzos del XX en Buenos Aires, que los datos sobre la moda, chistes, juegos y notas sociales figuraban en los márgenes de página del diario dando lugar a la aparición del lenguaje familiar. En ese espacio, sostiene la autora, “se ponen a prueba los usos del lenguaje cotidiano [...] se ofrece un coqueteo contra la institucionalización de la lengua”. (Masiello, 1994: 305) El comentario muestra cómo en las narraciones de hechos menores, lo privado se hace público: se escribe la lengua privada, familiar, la práctica oral. La mirada sobre la voz del otro lo constituye simbólicamente y es allí donde la lengua familiar, la variedad regional, era descalificada en tanto que degradación de la forma correcta (lingüística y moral¹⁰³). Este mecanismo de marginación, creemos, subsume el ámbito privado

¹⁰³ Ángela Di Tullio (2002/3) señala, que para los lingüistas españoles de comienzos de siglo XX, la lengua era sinónimo de orden debido a su capacidad de organizar el pensamiento y de representar una jerarquía estructural que debía regir también en los grupos sociales. Imelda Blanco (2003) muestra, a propósito de la gramática de Rufino y Pedro Sánchez, que, a fines de siglo XIX, el interés de las gramáticas escolares estaba centrado en la adquisición de las habilidades necesarias de lectura, escritura y cálculo, pero también la formación político-moral de los ciudadanos: “La

bajo las leyes de lo público. La fuerza de la prescripción alcanzaba a la variedad, situada en los márgenes: la conciencia de hablar una variedad distorsionada, una descomposición de la lengua pura es una representación que acompañará a los hablantes del Río de la Plata durante todo el siglo XX.

GENERACIÓN DEL CENTENARIO

La lengua nacional

La discusión sobre la lengua nacional se traslada al Centenario bajo la forma de la oposición entre los atributos de un ideal literario hispanizante y otro depositado en la exaltación del gaucho como figura nacional y de las formas orales asociadas. Estas posturas también eran desarrollos de la oposición entre la generación ilustrada del 37 y el populismo rosista como encarnaciones de los atributos de la lengua escrita y oral, respectivamente. En el Centenario, la lengua escrita como el ideal literario de la generación de 1920 (la “lengua que deseo que sea”) se opuso a la lengua oral, a las formas populares (“la lengua que es”)¹⁰⁴.

Según Altamirano y Sarlo (1983), el clima ideológico hispanista de 1910 concilió a toda Hispanoamérica con la “herencia española”, argumento abonado por el mito de la raza y apoyado por la guerra hispano-norteamericana que obligó a América a posicionarse. Esa búsqueda de una tradición no solamente política e institucional (proyecto de generaciones anteriores), sino también de la

gramática escolar se constituye así no solo en un espacio de regulación lingüística sino también en un instrumento de transmisión de valores y saberes extralingüísticos.” (Blanco, 2003: 179)

¹⁰⁴ Sobre este aspecto, cfr. el original recorrido que hace Sztrum (1993) de la discusión sobre la lengua nacional. Para ello, agrupa los hitos de un proceso, que considera aun en marcha, de estandarización lingüística policéntrica en torno del eje: la lengua “debe ser” (que cifra en la primera generación romántica argentina), “es” y “deseo que sea”. Entre otros aportes, el artículo revela la doble fuerza política de las afirmaciones en tanto que postulados *acerca de* una lengua o una variedad, y expresiones *en* una lengua o una variedad. La mirada de Sztrum ofrece un punto de partida para el trabajo sobre los manuales escolares: portadores de los contenidos obligatorios sobre la lengua, vehiculados en una variedad que no se decide entre lo que debe, lo que es o lo que se desea que sea la lengua española.

construcción de una tradición nacional literaria y cultural, permitió consolidar la figura del escritor como profesional. Para Sarlo, los encargados de fundar la necesaria tradición son los escritores, y serán ellos quienes forjen el espíritu de la patria a través de la construcción de mitos de identificación. Carricaburo señala por su parte que la profesionalización del escritor (actividad hasta ese momento reservada exclusivamente para las clases patricias) abrió las posibilidades de participación a las clases medias e hijos de inmigrantes (Cfr. Carricaburo, 1999: 334). Esta figura sería la encargada de confeccionar el mito nacional a través de la literatura y de participar activamente en la discusión sobre la lengua nacional.

Lo criollo, antes despreciado por su cercanía con el terruño, con la barbarie, cobró el valor de lo auténtico frente a lo extranjero, que encarnaba “la mezquindad, el afán de lucro, la laboriosidad de elevación sin miras”. (Altamirano y Sarlo, 1983: 95) Lo criollo preservaba aquellos valores de “tradición nacional”, símbolos de diferenciación que el progreso amenazaba con disolver. Sarlo resume:

El espíritu de la tierra, la raza, la sangre, las categorías del espiritualismo antipositivista, pero también aquí y allá algunas gotas de positivismo: en fin, todos aquellos elementos que podían contribuir a elaborar esa realidad primordial fueron movilizados para dotar a los argentinos de la sólida tradición nacional frente a la amenaza de la invasión disolvente (Altamirano y Sarlo, 1983: 98).

Siguiendo a Carricaburo (1999: 10) encontramos que la literatura gauchesca y el teatro, cercanos a los registros orales, fueron los primeros en incorporar el voseo. La autora afirma que la literatura costumbrista emplea el voseo como rasgo característico de lo nacional.

Era necesario construir mitos de identificación que preservaran a la vez la unidad y la diferenciación. En la *Gramática* de Bello¹⁰⁵, por ejemplo, se pueden

¹⁰⁵ Tomamos este ejemplo debido al impacto que la *Gramática* tuvo en la enseñanza de la lengua castellana a través del aparato escolar. Las ediciones o versiones de esta gramática compendiadas por maestros de Argentina fueron empleadas en la escuela hasta entrado el siglo XX como estrategia para borrar las marcas de la inmigración y enseñar la lengua culta a las maestras que a su vez enseñarían la lengua castellana. En estas gramáticas de enseñanza, la lengua de

encontrar las tensiones entre el proyecto independentista y la concepción crítica del purismo lingüístico, por un lado, y la defensa de una tradición literaria y científica hispánica, cuya preservación permitiría garantizar el crecimiento de las sociedades americanas y su participación en el intercambio cultural con otras naciones¹⁰⁶.

Mercedes Blanco (1991), en efecto, encuentra hacia 1920, en pleno auge del nacionalismo, una vertiente de la posición enarbolada por la elite, que sintió amenazado su poder debido al ascenso social de la inmigración y con ella, de sus pautas lingüísticas, sociales y culturales. La elite vio en el conjunto de esos fenómenos el peligro de debilitamiento de los rasgos de la nacionalidad argentina y, para reinstaurar los valores tradicionales, tomaron la lengua como símbolo de la nacionalidad y buscaron mantener su pureza ligándola al español peninsular¹⁰⁷. Enrique Zuleta Álvarez (1990/1) sostiene, desde la perspectiva de la historia de las ideas políticas en Argentina, que la influencia de España jugó un papel importante en la consideración de las ideas nacionalistas hacia comienzos del siglo XX, que se

identificación con la norma culta provenía indefectiblemente de la pluma de los escritores. (Cfr. Imelda Blanco, 1995: 105)

¹⁰⁶ En este sentido, Gabriele Knauer, refiriéndose al hecho de que Bello toma como referencia el uso de la gente educada, señala: “Resulta su decisión no sólo del hecho de que opine que hablan mejor, sino también porque siguen manteniendo lazos estrechos con las tradiciones culturales de la Península Ibérica reflejando o, mejor dicho, garantizando así de cierta manera el funcionamiento de la lengua dentro de la gran comunidad comunicativa hispanohablante.” (Cfr. Knauer, 1993: 208)

¹⁰⁷ Es en ese contexto ideológico que más tarde, en 1931, se crea la Academia Argentina de Letras con la función de velar por la conservación y la pureza de la lengua. Guillermo Rothe, Ministro de Justicia e Instrucción Pública del gobierno dictatorial de Uriburu, intervino en el decreto ley de creación. Los convocados para participar de esta academia (entre ellos, Manuel Gálvez, Carlos Ibarguren, Enrique Larreta, Gustavo Martínez Zubiría, Enrique García Velloso, Arturo Capdevila, Rodolfo Ragucci –autor de manuales del secundario-) eran de corte hispanófilo y naturalmente depositaban el referente lingüístico en Madrid. (Cfr. Moure, 2004: 266/7) La aplicación de esta norma al medio escolar generó, según Arnoux y Bein (2004), inseguridad lingüística en los hijos de inmigrantes “que la contrastaban con la norma socialmente dominante, la variedad rioplatense culta, que reconocían fuera de la escuela pero que no adquirían en la familia.” (Cfr. Arnoux y Bein, 2004)

presentó como alternativa a las ideas francesas y anglosajonas imperantes hasta ese momento. Este nacionalismo reivindicó lo español como parte de lo nacional, otorgando un pasado glorioso de la nación argentina.

De acuerdo con esta última postura, toda una generación de intelectuales del Centenario y de las décadas posteriores dedicados al estudio del español atribuyó a la pluma de los escritores el español correcto. Esta búsqueda de la preservación de la lengua se depositó mayormente en la literatura casticista, mientras que la preocupación por constituir una literatura nacional se mantuvo a distancia de la preocupación prescriptiva. Estas miradas de la literatura coexistieron en tanto se dividían las funciones de la lengua española “nacional”, frente a la lengua española “correcta”; las formas del español que asumían los diferentes géneros literarios cargaban entonces con una valoración de la lengua castellana que fluctuaba entre la identidad entendida como independencia y la identidad en tanto que parte de un pasado común hispánico.

La crítica literaria de la época destinó buena parte de la discusión académica a delinear los rasgos de lo que se daba en llamar “literatura nacional” y las características que eran propias. La preocupación por el estatuto de la lengua nacional, en especial en la construcción de una literatura con voz propia, tuvo su continuación en períodos posteriores¹⁰⁸.

Mientras la crítica literaria se posicionaba diversamente en el continuo entre los polos hispanista y nativista, la lingüística dejó en manos de las instituciones peninsulares las decisiones sobre la lengua nacional. Las propuestas de la generación del 80 para adoptar una norma culta regional carecieron de continuidad, lo que condujo a delegar en los académicos españoles el estudio de la lengua.

Las líneas de trabajo iniciales del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (fundado en 1923) dirigidos inicialmente por Américo Castro son

¹⁰⁸ Entre los múltiples ejemplos de la preocupación sobre el papel de la lengua en la literatura nacional podemos mencionar los textos de Molloy, 2006; Ulla, 1990; Carriacaburo, 1999, 2004.

ejemplos de este procedimiento¹⁰⁹. Mercedes Rodríguez Temperley (2008) ve la intención de Menéndez Pidal, su director honorario, de hacer que el Instituto de Filología funcionara bajo la dirección de la Península. Ricardo Rojas, entonces decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la que el instituto depende, expresó en su discurso del acto inaugural: “Deseamos colaboración con igualdad de derechos, puesto que todos somos dueños por igual del idioma que hemos heredado, allá como acá”. (citado en Rodríguez Temperley, 2008: 241) En ese pasaje Rojas declaraba subrepticamente la contienda entre su intención de crear una escuela filológica preocupada por la lengua nacional, y la determinación de los filólogos españoles de corte purista que lo dirigían de que el instituto formara investigadores en la lengua castellana que se regulaba y unificaba desde España.

La preocupación de Rojas por estudiar el “castellano vivo de la Argentina, influido por las lenguas indígenas y por las lenguas inmigratorias”, así como por “renovar la enseñanza del castellano en nuestros colegios y escuelas, poniéndola más de acuerdo con las nuevas tendencias científicas y didácticas” (*Revista de la Universidad de Buenos Aires*, citada en Toscano, 2008: 120) se encontró con la tendencia hacia la perspectiva diacrónica y un prescriptivismo que veía la lengua regional como una deformación, expresado en las posturas de Menéndez Pidal y Américo Castro.

De este modo, las representaciones que veían a la variedad como un desvío se fosilizaban, al margen de la práctica distanciada del ideal lingüístico, y a la sombra de las instituciones vinculadas con la lengua de corte peninsular.

El sistema educativo homogeneizador de la ciudadanía

Naturalmente, el enorme caudal de inmigrantes continuaba siendo en este contexto un desafío para tal proyecto nacionalista. En relación con los aspectos

¹⁰⁹ Guillermo Toscano afirma que el proyecto presentado en 1921 por Coriolano Alberini proponía la denominación “Instituto de Lingüística”, que se mantiene hasta junio de 1922, cuando el proyecto pasa a manos de Rojas y cambia el nombre por el que se conoce en la actualidad. (Cfr. Toscano, 2009: 119.) Para conocer el lugar que ocupó ese Instituto en el campo de los estudios hispánicos en Argentina Cfr. el artículo de Mercedes Rodríguez Témpereley, 2008.

lingüísticos, Carricaburo (1994) señala que, si bien los ciudadanos argentinos de segunda o tercera generación no portaban ya la marca lingüística de la inmigración, la clase alta había encontrado que el empleo de desvíos o rasgos del “mal uso” les permitía distinguirse como parte de un grupo selecto y distanciarse de la masa a partir de los usos lingüísticos¹¹⁰. (cfr. Carricaburo, 1994: 6) Sostiene que hacia 1920, cuando los descendientes de la inmigración comenzaron a ocupar lugares en las letras porteñas, se volvió a instalar el problema de los rasgos de la lengua que se empleaba. Lo que constituye, a nuestro juicio, un fuerte posicionamiento político-lingüístico cuyas representaciones de la lengua argentina subsisten hasta nuestros días.

Hacia el año 1910, el sistema educativo asumió para sí el mandato impuesto por el Centenario y tomó la forma de una enseñanza de corte patriótico. Bajo la modalidad nacionalista en educación se implementaron prácticas vinculadas con los símbolos nacionales: el izado y arriado de la bandera, la celebración de la Semana de Mayo y 9 de Julio, concurrencia a las plazas para la celebración de los actos patrióticos, etc. En este período, además, el Estado nacional comenzó a hacerse cargo de la pobreza extrema a través del aparato escolar, forma de asistencialismo aún vigente en la actualidad.

En ese marco cobraron valor “la unidad de la lengua, la religión y la herencia del sistema político e institucional creado por España” y la influencia de España fue central para la instauración de una ideología nacionalista¹¹¹. Zuleta

¹¹⁰ Entre las recomendaciones que se hacía a los maestros desde comienzo de siglo se atendía especialmente al problema de la influencia inmigratoria en la pronunciación: “convendría que los maestros procurasen que la lectura en alta voz se ajustara a la recta pronunciación.” (Quesada, 1899: 127) Aquí importa destacar la reconvención hecha a los maestros en relación al cuidado de los usos orales. La lengua portada por los maestros comienza a distinguirse del ejemplar lingüístico, por eso se propone: “Convendría que las corporaciones docentes de América recomendaran á sus gobiernos y á las personas que en las repúblicas hispano americanas se dedican al profesorado normal, que se enviara á los alumnos distinguidos, por vía de recompensa, á las escuelas normales de España, á fin de que siga algunos cursos de nuestra lengua.” (Quesada, 1899: 128)

¹¹¹ Enrique Zuleta Álvarez (1990/1) sitúa el nacionalismo político en la Revolución francesa, pero afirma que la ideología nacionalista comenzó a hacerse evidente hacia fines del siglo XIX. Los

Álvarez (1990/1) señala que es posible hablar de un cambio ideológico desde las ideas francesas y anglosajonas imperantes hasta comienzos del siglo XX hacia el modelo español, superando el lugar secundario que tenía lo hispánico en el imaginario intelectual argentino. Esto implicó para la elite dirigente la preocupación por mantener la unidad de la lengua, el catolicismo y el sistema institucional español como valores distintivos de la nación¹¹².

Aunque la escuela se preocupara por imponer una lengua única inspirada en el modelo peninsular, la inmigración forjaba sus propias representaciones sobre las variedades en contacto en la Argentina. Carricaburo atribuye a estas representaciones la propagación y puesta en valor del voseo como rasgo de lo nacional, rasgo que era preciso asumir como estrategia de adaptación:

A fines del siglo pasado se dieron dos fenómenos simultáneos que influyeron en lo idiomático. Por un lado, el crecimiento demográfico acelerado por la inmigración permanente que trae distintas formas

países hispanoamericanos sentían de tal modo la influencia de Estados Unidos y Europa que pronto se hizo sentir una actitud antiimperialista. Según este autor, el nacionalismo llegó a América hacia 1900 y tuvo lugar la afirmación de la singularidad de cada nación (aunque con diferentes características de lo que sucedió en Europa, donde la lengua, la religión y las tradiciones políticas eran efectivamente diferentes). Esta tradición emancipadora se inicia en este período y tiene repercusiones en la actualidad. Según Zuleta Álvarez, en Argentina, hacia 1920 un grupo de intelectuales (reunidos en la edición del periódico *La nueva república*) defendía las ideas tradicionales españolas, la restauración del catolicismo y el rechazo de la demagogia a partir de la instauración de una república autoritaria. En apoyo a esta idea, el autor sostiene que las relaciones entre España y Argentina se habían mantenido ininterrumpidas debido a cuatro factores: la persistencia de la herencia cultural hispánica; la cantidad de españoles arribados en el período inmigratorio; su importante papel en la vida comercial e industrial argentina; y el hecho de que las relaciones entre españoles y argentinos no se hubieran visto afectadas por el resentimiento que albergaban otras naciones hispanoamericanas. Según Zuleta, luego del golpe de estado de 1930, el nacionalismo en Argentina comenzó a imitar la manera fascista.

¹¹² La relación entre la norma estándar y las instituciones reguladoras es premoderna. No obstante, en la modernidad la creación de un patrón revestido de prestigio no resultaba suficiente para naturalizar la homogeneidad lingüística de la comunidad, por lo que se hacía necesario implementar discursos que generaran cohesión ideológica nacional(ista) e instituciones capaces de diseñar e implementar la norma.

expresivas y convierte al país en una babel. Por otro lado, la educación obligatoria y gratuita que debía preservar la lengua de toda la comunidad. Muchos de los inmigrantes que llegaban venían de España y hablaban de *tú*. La escuela también insistía en esta forma de tratamiento y sin embargo el *vos* perdura como la fórmula familiar e íntima. Entendemos que incidió en esto un factor sociolingüístico: la inmigración española tuteante distaba mucho de poder ser asociada a la norma culta. Era una masa semianalfabeta o analfabeta que venía a ocupar, en su mayoría, la periferia cultural y social del país. [...] A partir de los años 50 el *vos* se extiende cada vez más. El hecho de que la inmigración que llega de Europa sea muy escasa y se asimile pronto al voseo, especialmente al pronominal, coadyuva a la propagación del *vos* (Carricaburo: 1992: 502).

PERÍODO 1916 - 1943

Con el acceso de la Unión Cívica Radical a la presidencia, el gobierno pasó de los terratenientes a manos de una burguesía compuesta por sectores criollos alejados de la oligarquía y por inmigrantes que habían logrado ascender socialmente y acceder a la participación política agraria e industrial y la pequeña burguesía. La oligarquía había perdido así el gobierno, aunque no el poder, puesto que la posesión del dominio económico le permitió influir perceptiblemente sobre el curso de la política. Además, conservó el control sobre el ejército, los bancos y las vías de comunicación, con lo que durante todo el período no cesó la tensión entre las iniciativas del gobierno (de tendencia estatizadora y de reivindicación de la soberanía) y las conveniencias de la oligarquía latifundista (de tendencia monopólica, y extranjerizante en la dependencia económica).

La clase dominante consecuentemente continuó pautando las estrategias alfabetizadoras. La tensión entre las clases que pujaban en el poder no solo se hacía sentir en la disputa por imponer el perfil pedagógico, sino que alcanzaba las bases del proyecto de alfabetización masiva. Un ejemplo: el diseño del proyecto de ley de Instrucción Pública del gobierno, según el cual se debía crear una escuela donde hubiera más de 20 niños analfabetos, fue rápidamente sabotado por la oligarquía, interesada en mantener el *statu quo*. Según Puiggrós (1992), el modelo positivista

alentado por la clase dominante, que intentaba propiciar la división social en estratos socioculturales y establecer un vínculo entre la educación normalizadora y el trabajo, fue tomado para guiar el comportamiento de la educación en los gobiernos entre 1916 y 1930. La estamentación vertebrante de la sociedad, propia de la mirada positivista, convenía a las necesidades patricias; la imposición de este punto de vista y la instauración de escuelas cuya población fuera susceptible de ser civilizada fueron objetivos perseguidos por la clase dirigente.

Hacia el año 1930, en el contexto de la crisis mundial, los movimientos internos de cerca de un millón de personas provenientes del campo hacia las zonas urbanas cambiaron la fisonomía de la ciudad y del ámbito laboral allí creado. El recelo por las consecuencias de tales movimientos de grupos sociales no tardó en aparecer. El acceso de inmigrantes a la clase política debido a la alta movilidad social que la alfabetización masiva había propiciado y el crecimiento de la clase media que entonces tenía representación política incrementó el temor por la ruptura del orden social. Al igual que en los períodos anteriores, el aluvión inmigratorio –ahora interno- hizo necesario construir un discurso sobre el otro, necesidad que rápidamente anidó en los ideologemas de Mayo, aunque se disolvió aquella oposición característica de todo el siglo XIX y comienzos del XX que filiaba la ruralidad con la barbarie y la ciudad con el proceso modernizador, las luces y la civilización. Según Bentivegna (1999), en este período la situación lingüística de la ciudad de Buenos Aires, que en décadas anteriores había sido sede del acceso a la cultura, se posicionó en el polo de la barbarie. Este procedimiento destinó a los inmigrantes el espacio del “otro” que antes ocupaban los indios, los gauchos y los caudillos del interior, con el agravante de que estos inmigrantes eran capaces de participar de la vida social y económica de la ciudad y, por tanto, de contagiar los vicios del idioma, llevando la lengua a su descomposición. Se temió que el “aflojamiento” de viejo orden social causara la imposibilidad de difundir la norma y llevara con ello a la disolución del orden lingüístico¹¹³. Paralelamente, el

¹¹³ En relación con la norma y su difusión, es preciso tener en cuenta que, por un lado, el auge de la industria editorial que tiene lugar entre 1930 y 1940 determina que los destinos del español de la zona sean regidos por el Río de la Plata, donde esta industria se había instalado; y, por otro, la

auge del que gozaba la industria editorial en Buenos Aires instaló la preocupación por el español que habría de servir para la comunicación en los medios escritos y también en el cine y en la radio.

Discusión sobre la lengua nacional

La discusión sobre la lengua nacional tuvo sus hitos institucionales en la creación, en 1923, del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires y la creación de la Academia Argentina de Letras, en 1931, a los que hemos hecho mención en el capítulo anterior (cfr. *supra* nº 66). En ese marco, las voces de Amado Alonso y Américo Castro se destacan debido a su inserción institucional en la academia, e incluso, en el caso de Alonso, en el ámbito educativo, donde diseñó programas de lengua para la escuela media y al que aportó la *Gramática castellana* que escribió con Pedro Henríquez Ureña (1939) y que alcanzó cincuenta ediciones.

Los enfoques de Américo Castro y Amado Alonso partían de la idea de que en Argentina se habla y se escribe defectuosamente. Atribuían los motivos a “la actitud recelosa de la masa ante los elementos cultos del habla” (Alonso, 1935: 69), al “aflojamiento de toda norma” (Alonso, 1935: 92) y al “descontento íntimo, encrespamiento del alma al pensar en someterse a cualquier norma medianamente trabajosa, escapada, espantada vital so cualquier pretexto” (Castro, 1941: 92). Estas posturas atribuían a la inmigración el desvío respecto de la norma culta. Sin embargo, mientras que Alonso intentaba ofrecer una explicación del problema de la lengua, según Di Tullio, “con respeto, pero sin pretender amenguar la crudeza del diagnóstico” (Di Tullio, 1999: 241), Castro pasaba del plano lingüístico al histórico y luego al sociológico para concluir en el terreno de las esencias nacionales.

Las conocidas posiciones de Amado Alonso y Américo Castro, sucesivos directores del Instituto de Filología de la UBA, fueron, cada una en su medida,

creación de la Academia en 1930, institucionaliza el discurso hispánico y, con él, zanja la discusión entre la herencia autóctona y la herencia cultural [(para desarrollar esta última afirmación, cfr. Arnoux y Bein (1996) y Glozman (2006)].

representativas del pensamiento de los intelectuales hispanizantes que veían en la lengua no solo un ejemplo lingüístico, sino también moral. En efecto, la relación lengua-religión como rasgos heredados del Imperio se advierte en los posicionamientos sobre la lengua todavía en este período¹¹⁴.

Américo Castro, por ejemplo, entendió la marginalidad geográfica argentina como la causante de la marginalidad social y que la caída del imperio hispánico unificador llevaría a la descomposición de la lengua en América¹¹⁵. Consideró que la falta de guía (e incluso la conciencia de desorientación que tenían los mismos hablantes) era un rasgo desestructurante pero, a la vez, constitutivo del ser argentino.

En este marco la escuela se posicionó como modelo de civilización instaurando determinadas prácticas morales (enmascaradas en pautas de urbanidad y buenas costumbres), y oponiéndose en el plano de la lengua a las prácticas orales de los nuevos grupos sociales¹¹⁶.

La discusión sobre la lengua en este período problematizó patentemente la noción de norma lingüística (afirmación que adelantamos en el capítulo 2 con en análisis de las entradas del *Diccionario Panhispánico de Dudas*). Por un lado, la norma, entendida como patrón de regulación lingüística, era seleccionada y difundida a través de las instituciones normativas hispanófilas. Por otro, la norma entendida como la decantación resultante de los usos, la norma coseriana, era

¹¹⁴ Cfr. los trabajos de Blanco y Arnoux (1999), que analizan las estrategias desplegadas en las gramáticas de ese período para adoctrinar lingüística y moralmente a los lectores.

¹¹⁵ Bentivegna sostiene que el discurso nacionalista de derecha en Argentina, especialmente influyente en los golpes de 1930 y 1943, oponía “panhispanismo”, término reivindicatorio de la etapa colonial como fuente de restauración de los valores perdidos, a “panamericanismo”, término de corte norteamericanista. (Cfr. Bentivegna, 1999: 153) La pérdida de orden lingüístico tenía entonces alcances políticos.

¹¹⁶ Arnoux (1999) les atribuye a las gramáticas para el alumno posteriores al Centenario la función de reconvenir a los maestros en los usos orales. Esta autora entiende que los maestros debían convertirse en modelos de pronunciación castiza y señala que: “El diccionario es, para este objetivo pedagógico, el instrumento que sustituye el modelo oral ausente fuera del ámbito de las aulas.” (Arnoux, 2003: 85)

defendida por intelectuales que abogaban por la elevación de la norma culta regional.

De esta última posición, la voz más saliente fue la de Jorge Luis Borges quien, en “El idioma de los argentinos”, entre otras operaciones, optó por responder las afirmaciones hechas por Castro en *La peculiaridad lingüística rioplatense*. Borges desestima allí tanto el papel de los escritores que utilizaban un lenguaje que respondía al color local, como la preocupación de los escritores que escribían en el “memorioso y problemático español de los diccionarios”. Borges, en efecto, se inclinó por una escritura que representara el habla de los argentinos: “el tono de su escritura [de Echeverría, Sarmiento, Mansilla y Wilde] fue el de su voz; su boca no fue la contradicción de su mano”¹¹⁷:

¿Qué zanja insuperable hay entre el español de los españoles y el de nuestra conversación argentina? Yo les respondo que ninguna, venturosamente para la entendibilidad de nuestro decir. Un matiz que es lo bastante discreto para no entorpecer la circulación total del idioma y lo bastante nítido para que en él oigamos la patria (Borges, 1994 [1928]: 146).

PERONISMO

Los rasgos lingüísticos de lo nacional

Durante el peronismo, el Estado se posicionó como capaz de arbitrar los conflictos de intereses de los diferentes sectores y se planteó como el heredero del pasado de Mayo, instaurando una ruptura con el pasado inmediato. La fundación de lo nacional se planteó como una continuidad en relación con la revolución de Mayo aunque los grupos en oposición fueran otros. Pittelli y Somoza (en Puiggrós, 2003) ubican en una primera instancia del gobierno de Perón la presencia de la puja descamisados-oligarquía (que, en términos de los autores, es expresión

¹¹⁷ Aunque, más tarde, corroborando la vitalidad de las polémicas lingüísticas en nuestro país, el mismo Borges habría de relativizar esta acérrima defensa de la lengua “de la patria” ante el advenimiento del peronismo. (cfr. Lois, 2002)

contemporánea de la histórica oposición entre mayorías desposeídas y minorías privilegiadas), que sería luego desplazada a la oposición interior-exterior del país.

Estos esquemas de oposición se ven también en el plano lingüístico. Mara Glozman (2006) identifica en una primera etapa el empleo de la defensa de las lenguas indígenas, entendidas como rasgo autóctono, como estrategia para construir una identidad nacional. Paralelamente, en relación con el idioma nacional, existió una política lingüística tendiente a depositar en la herencia hispánica el valor y la pureza de la lengua. Glozman ve en el Estado la figura del mediador entre estos dos modelos de lo nacional: el primer plan quinquenal le asigna la función de proteger la cultura nacional entendida como la conjunción de la herencia hispánica y los rasgos autóctonos¹¹⁸.

De acuerdo con la tradición hispanista, lengua y religión fueron las columnas que sostuvieron en el primer peronismo la homogeneidad de la cultura

¹¹⁸ Los programas de estudio peronistas posteriores a la reforma de 1953 exaltaban la defensa de la lengua nacional como uno de los atributos fundantes de la nación. El programa analítico de las asignaturas Lengua Castellana I y II para el profesorado (citado por Mara Glozman, 2007) incluye entre las unidades: "Fonética y prosodia españolas, con especial referencia al uso argentino y americano". Glozman (2007a) señala que se establece una diferencia entre los planos oral y escrito en relación con los usos americanos. En los usos orales debía ser respetada la variedad, mientras que en la escritura el sistema normativo era provisto por la RAE, tal como lo señala la obligatoriedad del uso escolar de la ortografía académica. Concluye que existe una disociación entre la aceptación y aliento de las variedades regionales y la naturalización de la autoridad académica. De acuerdo con esta disociación (abonada por los discursos de la RAE que ya hemos mencionado), la pronunciación y el léxico son los planos donde se manifiesta la evolución regional de la lengua, mientras que la esencia de la lengua radicaría en los planos morfológico-sintáctico y en la ortografía. La peculiaridad de la lengua en Argentina es defendida durante los gobiernos peronistas -y, creemos, por buena parte de la tradición hispanófila del país- como el conjunto de rasgos que caracterizan una variante regional de la lengua común, restándole importancia al derrotero histórico y político que la configuró, que explica sus diferencias respecto de otras variedades y que la coloca en pie de igualdad con estas. La oposición entre estos planos esta presente en los manuales escolares actuales, tal como ejemplificaremos hacia el final de la tesis.

nacional¹¹⁹. La escuela sería la encargada entonces de consolidar este modelo operando como canal de difusión de la tradición católica e hispánica.

La defensa y preservación de la variedad argentina fue parte importante del proyecto de unidad nacional, es decir, parte de las representaciones de la unidad nacional se generaron a partir de la unidad lingüística. De esta forma el peronismo adhirió al modelo de constitución de los estados decimonónicos a través del empleo de la homogeneidad lingüística como uno de sus elementos unificadores. Glozman ve plasmados en la legislación lingüística los ejes de ese proyecto lingüístico de unidad nacional, aunque, señala, en una segunda etapa (que la autora asocia con el segundo plan quinquenal), el elemento autóctono fue desplazado para hacer hincapié sobre la definición del español como idioma nacional (aspecto central en el contexto de la Ley 14.354 del año 1954, que permitía la nacionalización por opción)¹²⁰.

De este modo, en una primera etapa del gobierno de Juan Perón, el patrón ideológico nacional se filió con un pasado revolucionario y reorganizó el imaginario nacional sobre la lengua, y en la segunda intentó consolidar la unidad en el interior del país.

Sistema educativo

La escuela normalista, creada, como se ha señalado, por la oligarquía del siglo XIX, canal de civilización y difusión de sus ideas políticas, podía representar

¹¹⁹ Así como Lía Varela cifraba en el gobierno rosista la tolerancia de las formas orales, o asociadas a lo popular, Fontanella de Weinberg (1991) señala como puntos cronológicos centrales del cambio de actitud acerca del voseo en Argentina (representados en las posturas de Tiscornia, 1930 y Vidal de Battini, 1964) el período 1930-1960 en el que registra un cambio significativo en el uso del voseo en usos propios de la lengua escrita. Esto permitiría pensar que determinados contextos habilitarían la aparición de formas marginales de la lengua (las formas ubicadas por fuera de la prescripción).

¹²⁰ Glozman (2008) encuentra una diferencia central entre el hispanismo enarbolado por la generación del Centenario y las décadas siguientes, cuya función era organizar la oleada inmigratoria, y el hispanismo defendido por el peronismo, que pretendía oponer un frente común al imperialismo norteamericano.

para el peronismo un obstáculo para la transmisión de representaciones sobre la “nueva Argentina”. El recurso para salvar esta dificultad fue implementar desde los contenidos, e imponer burocráticamente, el ideario peronista¹²¹. Glozman (2007) señala que el decreto 6781/55 adaptó la política educativa a los parámetros del Segundo Plan Quinquenal de la Nación, del año 1952, lo que incluyó la modificación de los contenidos curriculares. En términos generales, las modificaciones estaban orientadas hacia lo patriótico y lo nacional, la exaltación de la tradición y el patrimonio cultural. A tal punto se extendió la ofensiva ideológica que muchos maestros se preocuparon por desproveer de contenido político las pautas curriculares y los libros de texto. Rosana Perrotti (2004) confirma que, en efecto, los maestros despolitizaron con sus prácticas los contenidos impuestos por el peronismo desde los libros de texto y los rituales escolares¹²². Pero, a diferencia de lo que sucedía en otros períodos en que la escuela educaba en los niños a los mayores (también destinatarios de la enseñanza de los valores patrióticos, de la lengua nacional y de la concepción política de la oligarquía dominante), durante el peronismo, la incidencia del accionar político se trasladó directamente a la educación de los padres a través de la acción social (especialmente a partir de la instauración de leyes laborales, aguinaldo, vacaciones pagas, planes de vivienda, etc.) y el control ideológico (afiliaciones políticas compulsivas, existencia de jefes de manzana, etc.) como alternativa a la acción

¹²¹ Desde 1996 el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján lleva adelante un trabajo de investigación sobre las diversas formas en que se cumplió la propuesta moderna de formar lectores masivamente. Analiza para ello la lectura y la escritura como prácticas socio-históricas que atravesaron distintos períodos sociales y políticos de nuestro país. Algunos de los trabajos sobre los libros de texto de los gobiernos peronistas se encuentran en Cucuzza, 1997 y 2007; Plotkin, 1994; Wainerman, 1999.

¹²² Según Pizzitelli y Somoza (en Puiggrós, 2003), el peronismo instaura la politización como un valor positivo a partir de la educación cívica, procedimiento que se advierte en la preocupación por la instrucción cívica del ciudadano y de la reflexión sobre la participación política como forma de incidir en las acciones de gobierno. Los autores sostienen que estos movimientos lograron cambiar la concepción tradicional, que alentaba la neutralidad política.

escolar¹²³. Además, la acción escolar se extendió a la escuela secundaria y terciaria que en ese entonces comenzaba a recibir a los sectores medios y bajos.

Dictadura 1976-1983

A partir de los años setenta las modificaciones mundiales en la economía reorganizaron el rol del Estado y sus relaciones con las instituciones. El sector privado le recortó al Estado la función monopólica de motor del desarrollo. La política conservadora y antiestatista de este período se mostró en la reducción del Estado y la privatización de la función pública y de la educación superior, sumados al desmantelamiento de la producción nacional de bienes culturales¹²⁴. La iglesia y la familia tomaron protagonismo como encargadas de la educación, reinstalando aquel modelo que se había ido superando desde mediados del siglo XIX. Patricio Narodowski (2005) entiende que el evolucionismo como modelo económico asume que las empresas, los organismos públicos y las escuelas son sistemas que desarrollan procesos endógenos que les permiten innovar permanentemente y es en esa concepción que se intenta colocar al Estado como garantizador de la formación de estas nuevas formas organizacionales.

Según Adriana Puiggrós (1998), la política dictatorial y el derrumbe económico propiciado por la imposición de una economía neoliberal produjeron la más grave situación educativa de la historia de la educación pública argentina: el presupuesto educativo durante la última dictadura militar fue el más bajo de la historia, y reapareció el analfabetismo, problema para entonces casi erradicado.

¹²³ Es importante advertir que buena parte de la política cultural de los períodos posteriores se ocupó exclusivamente de borrar los rastros del peronismo. Sylvia Nogueira (2004) muestra en artículo las estrategias de borramiento de las marcas del peronismo de los manuales escolares posteriores a ese período. En el rastreo y comparación se advierten los rasgos ideológicos y léxicos atribuidos al peronismo.

¹²⁴ Según Lluís Bonet (1999), la crisis político económica argentina de fines de los 70 casi hundió a las editoriales españolas, que desde fines del siglo XIX habían cobrado fuerza. La causas que atribuye son: el desarrollo de una red de bibliotecas públicas y la baja tasa de lectura, fruto de una deficiente escolarización, en el mercado latinoamericano en general.

Aparato educativo

Guillermina Tiramonti (1995) releva estudios que sostienen que las reformas aplicadas en 1978 organizan el curriculum como una forma de autorrealización individual, mientras que las reformas posteriores (cristalizadas en la Ley N° 24.195, del año 1993) favorecieron un enfoque curricular orientado hacia la promoción de sujetos activos en un marco social. Para esta autora, la polémica respecto de privilegiar o bien el desarrollo individual, o bien el desarrollo social parece poder explicar muchas de las diferencias entre los contenidos de una y otra reforma. La contundente expresión de la preocupación por delimitar los contenidos de enseñanza se evidencia en el curricular que los docentes de la Ciudad de Buenos Aires llamaban "El libro gordo de Petete". Los Contenidos curriculares para la Ciudad de Buenos Aires (1980), una edición de 1300 páginas, exponía todos los contenidos por área discriminados por año y proveía ejemplos que permitían identificar fácilmente el tema designado por la nomenclatura disciplinar.

Tiramonti sostiene que, en líneas generales, podría afirmarse que los cambios curriculares acontecidos a partir de 1984 tienden hacia una modernización de los contenidos y a una selección de estos en función de su significatividad social. (Cfr. Tiramonti et al., 1995: 185) La contemplación de la regionalización prevista por la Ley Federal de Educación (1993) queda también desdibujada en el contexto de las representaciones de una escuela centralista que se configuró desde los inicios de la formación nacional y que subsiste en las representaciones de los ciudadanos.

La lengua nacional

La fuerza política se plasmó en el control lingüístico. El marco ideológico otorgó vigencia a los ideogramas académicos, de manera que la pauta nacionalista ancló en el hispanismo, el catolicismo y las marcas de lo rural como rasgos de lo nacional. Hacia fines del período dictatorial, en el contexto de la guerra de Malvinas, las políticas de doblaje, de prohibición de lenguas extranjeras

en carteles de la vía pública y de letras en inglés de canciones en radio y televisión se profundizaron como estrategias para la “defensa” del español ante el inglés.

ACTUALIDAD

En los años noventa se depositó el énfasis en el empleo intensivo de conocimientos y tecnología, y la creación de actividades dependientes de la exportación. El desarrollo local, la descentralización, la democratización son los tópicos que impactaron también en la educación. Patricio Narodowski (2005) señala que la eficiencia y la equidad promulgadas en la Ley de Educación del año 1993 constituyen una contradicción que aún no está saldada. La propuesta educativa de los noventa se instaló en este problema: la descentralización solucionaba la situación ante el nuevo rol del Estado, pero no podía garantizar la justicia distributiva encarnada por un Estado que, si bien todavía estaba en pie, portaba un poder incompatible con las nuevas formas de organización institucional. Según Narodowski, el problema de los noventa radicaba en que el Estado no podía garantizar la correspondencia mejor formación-mejor ingreso porque, en economías recesivas como la argentina de los años noventa, la mayor educación producía bajas en los salarios debido a la sobrecalificación.

La crisis de 1989 acentuó el proceso comenzado por la dictadura, proceso que los gobiernos democráticos no pudieron solucionar, acotados por el escaso margen de decisión económica. Se consolidó entonces la fractura del sistema escolar, el asistencialismo como la función principal de las escuelas estatales y el desplazamiento de la escuela respecto de su rol original de oficiar como dispositivo cultural de la Nación.

Aparato educativo

En los años noventa se transfirió a las provincias la responsabilidad de llevar adelante la educación que antes había estado depositada en el Estado nacional. Para Flavia Terigi (2005), en este procedimiento se puede ver también la continuidad con el desmantelamiento del Estado iniciado por la dictadura. Esta

descentralización, que atendía a la ilusión de desburocratizar la educación, incurría en el peligro de desestimar la fortaleza del Estado nacional como garantía del acceso al proyecto común de la Nación. Al desproveer al Estado de la legitimidad necesaria para establecer el sistema educativo y, en un contexto de influencia cada vez mayor del ámbito privado, se depositó la esperanza en la vía individual y se echó por tierra el viejo proyecto normalista, ligado indisolublemente a la suerte de los Estados. Es pertinente recordar aquí que aquel viejo anhelo de enseñar todo a todos, que iba a ser motorizado en una organización institucional montada sobre el Estado nacional, había desactivado otras formas de organización educativa surgidas a fines del siglo XIX y comienzos del XX, relegando otros modelos, como las propuestas por el anarquismo (la Ley Sáenz Peña, sin ir más lejos, fue la estrategia desplegada por la oligarquía, para neutralizar el ideario anarquista e implantar la hegemonía oligárquico-liberal) ¹²⁵.

Las reformas educativas calaron profundamente, no solo en los aspectos curriculares o pedagógicos, sino también en los aspectos legales vinculados con el financiamiento educativo, el arancelamiento de las universidades, y la reducción

¹²⁵ Según la investigación llevada a cabo por Mariana di Stefano (2003 y 2004), el anarquismo se posicionó como una comunidad discursiva contrahegemónica que le disputó el poder de enunciación al discurso pedagógico y didáctico consolidado y estabilizado por el Estado. Si bien empleó los géneros propios de la comunicación escolar, lo hizo con el fin de imprimir cambios en estos géneros y transmitir así su propio ideario. La enseñanza racionalista libertaria que proponían era de corte iluminista y exaltaba la labor razonadora, el desenmascaramiento de la mentira, el compromiso y la preocupación por la injusticia social, y el esfuerzo personal. La autora sostiene que la preocupación por la enseñanza de la escritura que caracterizó al proyecto anarquista de crear un sistema educativo de masas paralelo al oficial se opuso al proyecto pedagógico hegemónico que depositó su preocupación en la lectura. En ese sentido, según la autora, los libros de texto como formato fueron funcionales a los proyectos pedagógicos hegemónicos, que centraron su preocupación en la lectura más que en la escritura, puesto que por esta vía se facilitaba el disciplinamiento social “a través de los objetos dados a leer y de promover el rol obediente del lector” (Cfr. di Stefano, 2004: 1074) De ahí que, según di Stefano, la ejercitación con la escritura se adecuara a una rápida adquisición de la técnica como paso necesario hacia la lectura.

de los institutos terciarios¹²⁶. No obstante, según Puiggrós (1998), el proyecto del viejo sistema educativo y su permanencia en las representaciones sociales, aún en la actualidad, protegió la educación de los sectores menos favorecidos del afán privatista y de reducción del Estado.

Mariano Narodowski (2005) repasa la situación de diversos sistemas educativos nacionales para explicar en qué ha resultado este proceso de más de un siglo, que ha desmantelado en la actualidad la capacidad de producción legitimadora y de financiamiento de las instituciones escolares de la que antaño gozaba el Estado. Sostiene que tanto las versiones apocalípticas y salvacionistas de los antineoliberales y neoliberales, respectivamente, han fallado. A pesar de la gran incidencia de las iniciativas privadas, el Estado sigue controlando (para Narodowski, la centralización es igual al control) el currículo, la formación docente y la evaluación de la calidad. Si bien esto es cierto, la libertad otorgada por los contenidos curriculares, la falta de formación docente, y la falta de transparencia en la elección del material para ser empleado en las escuelas, deja en manos del mercado la regulación de los contenidos escolares.

Es preciso considerar además que, a pesar de que las leyes del mercado no han suplantado en absoluto el proyecto decimonónico estatista, el nivel de participación privado en Argentina es alto. Narodowski afirma que desde hace décadas las clases medias urbanas desdeñan la oferta gratuita pública y optan, en un 35% de la matrícula, por la oferta privada. Ese porcentaje asciende al 50% en la Ciudad de Buenos Aires y al 65% en la zona norte del Gran Buenos Aires. El hincapié en no interpretar estos números como argumentos de un proceso privatizador (como el que tuvo lugar en las décadas del ochenta y noventa) responde a la fortaleza que, según el autor, acompaña la posición estatal. Pero la diferencia en la potestad de optar por el sistema privado es la marca de la diferencia de clase que a comienzos de siglo se daba en relación a los contenidos de la currícula escolar. De un modo u otro la escuela garantiza la división de clases

¹²⁶ Durante los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999), el Banco Mundial pretendió desplazar los fondos estatales para el pago de la deuda externa, lo que tuvo amplias repercusiones negativas en el ámbito educativo y cultural.

conveniente a los que poseen el dominio económico y convalida la oposición estatal / privada que resulta funcional al mercado. Narodowski ve en América Latina el mismo proceso según el cual el Estado provee y regula buena parte del sistema escolar (en decrecimiento relativo) del que participan los sectores más pobres, y el sector privado, en constante crecimiento cuantitativo y de prestigio social, recibe a los sectores medios y altos.

La lengua nacional

El neoliberalismo tuvo su impacto en la lengua a través de las empresas de comunicación masiva. Las instituciones estatales perdieron fuerza frente a la regulación lingüística que, desde los años 90, tomaron en sus manos las editoriales, y las cadenas de radio y televisión. La proliferación de manuales de estilo periodístico, las pautas para la traducción y el doblaje, la penetración de otras variedades a través de los medios de comunicación entre otras muchas operaciones reconfiguraron el espectro de alcance del Estado sobre la lengua. Al *laissez faire* en materia de legislación lingüística se le superpuso una ofensiva de regulación lingüística impulsada desde las empresas¹²⁷. En ese marco, los libros de texto escolar regulan la lengua a las conveniencias de grupos editoriales multinacionales a través del aparato escolar montado y garantizado por el Estado¹²⁸.

La creación del Instituto Cervantes en el año 1991 renovó la fuerza de las academias y la versión centralizada de la regulación lingüística. La exposición mediática de los Congresos de la Lengua, garantizada por la relación económica entre las empresas de comunicación de masas (muchas de ellas, con sede en Argentina) en las actividades de financiamiento tanto de la RAE como de la AAL, dieron nueva vigencia a los ideogramas de unidad y homogeneidad lingüística.

¹²⁷ Para ver los cambios operados sobre las leyes de radiodifusión, de rotulación de los productos, de dominio del inglés en las áreas vinculadas con el turismo, etc. en función de atender a las necesidades de mercado, cfr. Bein, 2002.

¹²⁸ Las operaciones de instauración de representaciones sobre la lengua en los manuales escolares están ejemplificadas en el capítulo 7 de esta tesis.

En ese contexto, y sin explicaciones a la comunidad por la vía oficial (el *Boletín de la Academia Argentina de Letras*), la AAL quiebra su tradición de asociada y pasa a ser correspondiente (cfr. *supra* n° 66). Hacia 2004, la *Nueva Política Lingüística Panhispánica*, documento portador del espíritu subyacente a la legislación lingüística de la RAE y de las Academias correspondientes, se erige como patrón de regulación lingüística de todo el ámbito hispano reinstalando, con la fuerza de siglos de actividad ininterrumpida y el apoyo de empresas con crecientes intereses en América, el control de la lengua española (de la enseñanza, la traducción, el doblaje, etc.) por parte de España (y las academias “hermanas”).

Paralelamente, la afluencia de extranjeros por razones turísticas, comerciales, políticas, etc. impulsaron el trabajo, en los ámbitos de enseñanza superior y los institutos de investigación, de la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta nueva perspectiva abrió el campo hacia la descripción de la variedad que debía ser enseñada e inició un cada vez más prolífico trabajo sobre la variedad nacional (cfr. Acuña, 1992 y en prensa).

CONCLUSIONES

Durante el siglo XX hemos asistido a los diversos modos en que la comunidad imaginada del Estado-nación del siglo XIX ha dejado paso a las nuevas comunidades constituidas por los mercados, desproveyéndose de los límites territoriales y neutralizando las diferencias antes alentadas como signos de identidad nacional. En el contexto argentino, no obstante, el recorrido desde los inicios de la nación hasta la actualidad ha dejado huellas imborrables, especialmente en las clases medias y bajas, porque la coerción sobre la lengua como rasgo constituyente de lo nacional ha conservado su fuerza en las representaciones de los hablantes sobre su variedad lingüística.

Los trabajos dedicados a la génesis histórica de las representaciones de la lengua nacional han demostrado que, en lugar de un germen concreto de idioma nacional forjado desde comienzos del siglo XIX, existe una representación de lengua que pretende imponerse a otras, todas basadas en una realidad de prácticas heterogéneas. La concepción de “lengua” (abstracta y homogénea) de la nación

moderna, objeto de perfeccionamiento por parte de la élite intelectual y construida según el patrón de la lengua escrita, constituyó la variedad de uso de la clase ilustrada y la lengua elegida para el nuevo Estado-nación moderno, y permitió crear las condiciones para establecer las relaciones abstractas entre los individuos y el Estado como autoridad suprema. La lengua escrita se hizo necesaria, entonces, para formar al ciudadano en sus deberes y derechos.

La discusión sobre la lengua nacional se traslada luego al Centenario bajo la forma de oposición entre los atributos de un ideal literario hispanizante y otro ideal depositado en la exaltación del gaucho como figura nacional y de las formas orales asociadas. Estas posturas son también reflejos de la oposición entre la generación ilustrada del 37 y el populismo rosista, encarnaciones de los atributos de la lengua escrita y oral, respectivamente. Además, a partir de comienzos del siglo XX, empezó a sentirse en la práctica lingüística la influencia de la masiva inmigración en todas las capas sociales. Sin embargo, este hecho no contribuyó a generar la representación de una variedad rioplatense legítima debido al enorme lugar ocupado por el ideal de la lengua escrita, siempre cercano a la norma peninsular. Además, la conciencia de la diglosia que los hablantes europeos cargaban desde sus países de origen colaboraba con la búsqueda de adscripción a la variedad prestigiada. Por otro lado, el hecho de que el castellano fuera en muchos casos la primera lengua escrita de las familias de inmigrantes le otorgaba a esa norma un papel primordial en la representación del bien hablar.

Las pautas de escritura ligadas a un español cercano al peninsular, los proyectos americanistas y, en especial, el arraigo de las posiciones casticistas en las instituciones vinculadas con la cultura calaron en las conciencias de los hablantes. El vínculo entre la variedad regional y las actitudes ante los usos orales atravesó desde los inicios de la nación el imaginario social sobre la variedad regional. Por ese motivo el par oralidad-escritura resulta útil para explicar las actitudes lingüísticas ante el español de la Argentina en el aparato escolar actual, tema que nos preocupa especialmente.

En el marco del proyecto económico globalizador imperante en la actualidad, se torna central repensar el lugar que la lengua ocupaba en la

confección del imaginario nacional en el contexto político de los Estados-nación. El agotamiento de este modelo hace necesario reconfigurar la posición que la lengua ocupa en tanto que rasgo de lo nacional, y la función que cumplía y cumple la escuela como transmisora de los valores lingüísticos. Creemos que, al desproveer al Estado de la legitimidad necesaria (en el caso que nos ocupa, para controlar extensivamente las vertientes del sistema educativo) y en un contexto de influencia cada vez mayor del ámbito privado en la educación, el mercado se lleva una importante porción en la decisión sobre los valores que deben ser transmitidos por la escuela (esto incluye los valores lingüísticos), en especial, a través de su participación en la producción de libros de texto. En otras palabras, en este contexto político, el mercado es libre de imponer sus formulaciones ideológicas y, con ellas, instala un modelo de organización social conforme a sus intereses:

El agotamiento del Estado Nación como modalidad dominante de organización social sólo puede ser considerado como desarticulación de una lógica y surgimiento de otra distinta pero equivalente en su función totalizadora. Ahora bien, el pasaje del Estado al mercado implica una mutación que no es sustitución de un paradigma estatal por otro, sino alteración esencial en los modos de organización (Grupo Doce, 2001: 29).

En el marco descrito, parece inevitable que la globalización cultural repercutirá en los procesos de construcción de la identidad nacional, puesto que el intercambio de mensajes y objetos simbólicos afecta necesariamente la identidad “nacional” de los ciudadanos. García Canclini señala al respecto:

Las identidades culturales en la globalización no tienden a estructurarse desde la lógica de los Estados-naciones, sino desde la de entes transnacionales y mercados; no se basan, en lo esencial, en comunicaciones orales y escritas, sino que operan mediante la producción industrial de cultura, su comunicación tecnológica y el consumo (citado en Moneta, 1999: 20).

Bourdieu (2000) se refiere especialmente a la función que las editoriales cumplen en la reproducción del modelo político económico liberal:

Es preciso entender al campo editorial como un espacio relativamente autónomo, capaz de retraducir según su propia lógica todas las fuerzas externas -económicas y políticas, especialmente- en el cual las estrategias editoriales encuentran su principio (Bourdieu, 2000: 230).

La lengua española, antes portadora de la herencia hispánica y de los valores de la tierra, adoptaba la forma del territorio que la acogía. Actualmente se desprovee de los límites territoriales porque, al trascenderlos, puede adecuarse a las pautas expansionistas del mercado¹²⁹. En relación con la lengua española este punto se torna crucial: es más rentable el producto lingüístico (libro de texto, programa de televisión, curso de español) cuanto más homogeneizado esté el territorio al que le está destinado. El problema radica en que los productos desterritorializados pretenden construir un espacio “liso”, es decir, sin las marcas del Estado nacional, y construyen una conciencia lingüística que relega las variedades regionales. El mercado se apropia de la lengua escrita uniformizada / uniformadora y desprecia las marcas regionales que obstruyen la producción y venta de material indiferenciado.

Sostenemos que esta práctica es posible en la Argentina gracias a las representaciones abonadas durante dos siglos de desprestigio o subvaloración de las variedades regionales en aras de un proyecto de Estado nacional que se construyó en la tensión entre la herencia hispánica y un modelo estetizado de lo autóctono que no se resolvió legislativamente, y que perduró en las representaciones de la población. Moure (2004) ve allí el problema de la caducidad de la noción de pureza de la lengua, que no puede ser reemplazada por otra que oriente una política lingüística capaz de resolver la diversidad, y señala:

la solución, si alguna existe, dista de ser sencilla. La necesaria conformación de normas nacionales, es decir la realidad y sana

¹²⁹ Un acercamiento a los diversos modos en que las empresas privadas se ocupan de diseñar políticas lingüísticas adecuadas a sus proyectos económicos se encuentra en Hofmann, 2002.

ejecución del policentrismo (o de autonomías compartidas), plantea un común requisito de base y desafíos plurales. La exigencia liminar es el desmantelamiento minucioso de la subvaloración (Moure, 2004: 277).

Aquella doble filiación lingüística, hacia la lengua española y hacia la lengua del Río de la Plata, constitutiva del ser lingüístico argentino, asume hoy nuevas formas. La escuela como institución sobrelleva el imaginario decimonónico que le dio lugar como organismo de difusión de saberes, pero los instrumentos que utiliza para la enseñanza y las leyes que gobiernan su funcionamiento están fuertemente influenciados por las reglas del mercado.

En el capítulo que sigue nos detendremos en las estrategias que adoptó el Estado argentino durante el último siglo para homogeneizar y controlar las prácticas pedagógicas (y lingüísticas, entre otras) vehiculadas a través de los manuales escolares.

La escuela no sólo es el ámbito donde va a circular la lengua oficial sino también el dispositivo institucional que va a permitir, en una sociedad moderna, unificar las prácticas lingüísticas. Así como el pueblo de la Nación se construye desde el Estado y se convierte luego en lo que lo legitima, así la variedad de lengua impuesta desde la escuela se legitima por ser “el modo que la gente instruida la habla (Arnoux, 1999: 41, las comillas corresponden a la *Gramática* de Andrés Bello).

Las operaciones de control de los manuales escolares permiten identificar, no solamente las políticas educativas que fueron sucediéndose a lo largo del siglo, sino también la relación que fueron estableciendo los sucesivos funcionarios de la educación y las cada vez más prósperas editoriales. Allí mostraremos el modo en que el Estado delegó la producción de libros de texto en Argentina (material de consulta tácitamente obligada) en las editoriales, y con ello perdió el poder real de controlar las decisiones sobre los contenidos vinculados con la lengua de enseñanza.