

Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina

Por María López García ()*

Las polémicas sobre la lengua libradas en el siglo XIX, bajo el impulso de la incipiente estatalidad en ciernes, se han proyectado sobre el siglo venidero. La propensión hacia la construcción de una nacionalidad hizo del lenguaje un objeto de disputa entre el orden lingüístico hispánico, y su aspiración de pureza, vindicado en estas tierras por numerosos cultores de la patria, y aquellos, no menos patriotas, que proclamaban la soberanía del idioma de los argentinos. En el proyecto escolarizador todo se encuentra bajo el influjo de esta tensión convirtiendo a la escuela, determinada por la impronta sarmientina, en el territorio inexplorado y fértil para la imposición de regulaciones filológicas. Y esa voluntad preservacionista respecto de las máculas corrosivas, aún resuena en las matrículas educativas moldeadas bajo las representaciones decimonónicas. Sin embargo, tales propósitos, y ésta es la fatalidad de la lengua, están siempre condenados al fracaso pues la lengua es, en tanto facultad del hablante, una materia viva puesta en variación. No hay posibilidades de desconocer la heterogeneidad lingüística que trae la globalización cultural, la discursividad mediática, la revolución tecnológica y los flujos migratorios.

María López García repasa estas discusiones, coteja sus efectos con las leyes educativas y propone la superación de los anacronismos normativos que impiden alojar en las instituciones la pluralidad semiótica que recorre la vida popular.

Las discusiones sobre la lengua nacional suscitadas desde los inicios de la nación entre intelectuales y aficionados discurrieron entre el polo de la descripción dialectológica, con mayor o menor aplicación a métodos científicos, y una diletancia amparada en argumentos estéticos que calificaba la variedad lingüística argentina (si pudiéramos afirmar que hay sólo una) 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; y el polo de los argumentos políticos, en general vinculados con el temor por la fragmentación lingüística del español.

El repaso de las querellas de la lengua en Argentina ha cobrado auge en los últimos tiempos acompañando el llamado “giro lingüístico” y las investigaciones que, desde la historiografía, analizan la construcción del ciudadano argentino a partir de discursos sobre la nacionalidad. En la actualidad, estos discursos, generados desde los comienzos de la nación independiente con las discusiones de la generación del 37, conforman un conglomerado de ideas sobre la lengua nacional que conviven en las representaciones de los hablantes. En este contexto, la unidad, la pureza, la homogeneidad y la defensa frente al contacto, por un lado, coexisten con la independencia y la defensa de las variedades, por otro, en un bloque discursivo tensionado. El curriculum escolar expresa estas tensiones y las traslada a la escuela.¹

Un atributo engarza los diversos mitos asociados con la construcción escolar de la lengua (nacional): la pureza. La preocupación por preservar los rasgos

originales inafectados por el contacto representa una cualidad positiva en las operaciones atinentes a la lengua y es evocada frecuentemente para contrarrestar el natural discurrir de la lengua española en nuestro territorio. La pureza funciona como idealización de una lengua limpia de influencias extranjeras y, por lo tanto, capaz de mantener la homogeneidad y la cohesión, así como resistir el paso del tiempo y la extensión en el territorio. La pureza entonces es la propiedad que garantizaría la unidad en el ámbito hispánico y la pervivencia del español.

1. La lengua escolar

La escuela argentina fue la encargada de hacer de los habitantes del suelo ciudadanos argentinos. Lo hizo formalmente desde 1884, año de promulgación de la Ley de Educación Común N° 1420 que sumió a los habitantes bajo el discurso histórico, geográfico, científico y lingüístico del Estado-Nación argentino, todos ellos componentes centrales de la unidad nacional, es decir, conformadores modernos del sentimiento de comunidad. En los discursos iniciales sobre la construcción de la nación argentina se solaparon distintas tradiciones nacionalistas²; y, aunque en la escuela primó la preocupación por enseñar aquellas pautas de comportamiento común, subsistía la mirada espiritualista de la lengua.

Ernesto Quesada, representante de la tradición hispanizante finisecular, señala en la *Revista Nacional*.

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan sino que cultivan y defienden su

El proyecto normalista implementado con la primera ley de educación se situó en una tensión que definió al campo educativo desde los inicios de la nación como el resultado de las pujas de los diferentes sectores sociales. La tensión ocurría entre un impulso expansivo del programa ilustrador, al que subyacía la intención de ajustar a derecho a los habitantes del territorio, y una retracción de ese impulso, motivado en el temor que infundió la realidad del proceso inmigratorio (1870-1930) de una intensificación de la lucha de clases, alentada en parte por las herramientas civilizatorias.

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).

Mientras que el educador Pablo

Pizzurno, entonces Inspector Técnico General del Ministerio de Educación, preocupado por alentar el compromiso de los docentes en su labor de conformar al ciudadano desde la escuela, confía en las bondades del normalismo.

La educación patriótica. Instrucciones al personal docente.

Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan. (...) Implícitamente, digo, que cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, más vincularemos al niño con su tierra, aún cuando no nos ocupemos expre-

samente de enseñarlo con propósitos patrióticos (Pablo Pizzurno, 1908).

El proyecto normalista implementado con la primera ley de educación se situó en una tensión que definió al campo educativo desde los inicios de la nación como el resultado de las pujas de los diferentes sectores sociales. La tensión ocurría entre un impulso expansivo del programa ilustrador, al que subyacía la intención de ajustar a derecho a los habitantes del territorio, y una retracción de ese impulso, motivado en el temor que infundió la realidad del proceso inmigratorio (1870-1930) de una intensificación de la lucha de clases, alentada en parte por las herramientas civilizatorias. Ese temor se vio reflejado, por ejemplo, en el diseño curricular: las ciencias se enmarcaban a rajatabla en el paradigma positivista (con ello, la clase patricia consolidaba las bases de una sociedad estamentada), mientras que la lengua se centró en el estudio de la gramática como estrategia de ordenamiento del comportamiento lingüístico, y la práctica de la pronunciación hispanizante.

En el siglo XXI esta escuela portadora de una concepción normalizadora y originalmente destinada a formar al ciudadano del Estado-Nación, dejó paso a la aparición de un discurso pluralista y se adaptó a la metodología imperante, en las últimas décadas, en el ámbito de la teoría de la educación. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) es un ejemplo de la coexistencia entre las representaciones de la escuela ligadas al origen de esa institución y las representaciones provenientes de los diversos sectores políticos involucrados en el diseño de la nueva legislación. Así, en algunos de sus artículos señala.

Art. 3 - La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ministerio de Educación, 2008, p. 9).

Art. 11 - Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: (...) d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (Ministerio de Educación, 2008, p. 10).

La independencia nacional, la unión americana y la justicia social son idearios correspondientes a períodos en los que la formación de una representación de la identidad nacional unificadora era el cometido central del aparato educativo. Las nociones de regionalización e inserción internacional, así como la mención del desarrollo económico dentro de la política educativa, corresponden en cambio a las nuevas concepciones de los estados nacionales participantes del proceso globalizador del mercado. El artículo 3° expresa una mixtura de plataformas de construcción de la nación y fija, junto con las propuestas político-económico-educativas actuales, las representaciones de la escuela configuradas a lo largo de todo el siglo XX. Esto es evidencia de que en la actualidad existe una tensión entre la propuesta del sistema educativo de fines del siglo XIX, todavía vigente en las representaciones de la población escolar, y los resultados

de su evolución a lo largo de la historia nacional. Las representaciones actuales de la lengua, por lo tanto, estarán ligadas a los procesos decimonónicos de construcción de la identidad lingüística.

La enseñanza de la lengua en la construcción de la ciudadanía

La persecución de un ideal común y la encarnación del deseo de lograr la homogeneidad como estrategia de adaptación al medio es el sino de la enseñanza de la lengua en Argentina. El ideal de lengua común se concibió únicamente como el ejercicio de desprendimiento conciente de las marcas regionales y sociales. Para ese propósito, la pureza lingüística fue el mito unificador, el ideal deseado por la comunidad, la garantía de la igualdad. El decreto de creación de la Academia Argentina de Letras (en adelante, AAL) se compromete en su artículo I° a:

- 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, p. 71).*

El programa político lingüístico del primer peronismo, anclado en la dicotomía de la defensa de la tradición hispánica, y la valoración de las lenguas originarias y las marcas de lo popular, acude al mismo mito unificador.

Se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por

la Madre Patria y de los elementos de milenaria civilización que intervinieron en su formación: el conocimiento también de sus deformaciones a fin de poder mantener la pureza de la lengua. Incluso en lo que tiene de evolución propia y formación nacional (Plan de Gobierno “Primer Plan Quinquenal”, 1947, p. 166).³

En efecto, desde fines del XIX y hasta el primer cuarto del siglo XX los acuerdos por forjar un destino común peligraban ante el indio hacia adentro y el inmigrante hacia afuera. En ese marco la presencia del otro entrañó el riesgo de “desnaturalizar al cuerpo nacional”. (Floria, 1998: 19) 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) Estetizar la lengua popular contribuyó entonces a configurar un imaginario para la nación. Ese mismo proyecto supuso civilizar al bárbaro, movimiento que 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 en la escuela, la lengua nacional⁴. 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 lengua nacional se acotó a esa forma homogeneizante en la que la pureza representó un atributo idealizado de

la lengua, desprovista de marcas de la diferencia, esa diferencia potencialmente aniquiladora de la lengua misma y del orden social.

Pureza y silencio

“Speak, that I may see thee”

El concepto de impureza o mancha deviene necesariamente de un ordenamiento. Varios autores, entre ellos Elvira Arnoux (1999), Mercedes Blanco (1985) y Ángela Di Tullio (1999) sostienen en relación con los incipientes estados del siglo XIX que la gramatización de la lengua fue funcional para crear una variedad estándar que unificara las prácticas borrando las diferencias y les permitiera a los ciudadanos reconocerse en ese rasgo común.⁵ Como mencionamos antes, en ese contexto la lengua nacional subordinó las marcas de lo popular configurando los estratos sociales a través de la regulación lingüística. González Stephan lo expone de un modo crudo: “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, p. 38).

Otra forma de resolver la existencia de lo impuro, de lo deforme, fue negarlo. Los habitantes no eran argentinos hasta tanto adoptaran las formas lingüísticas de lo nacional. En la metáfora que vincula la pureza lingüística con la higiene, la podredumbre, la pulverización es el destino ineludible de la suciedad, de las hablas extranjeras. Es en la podredumbre o la pulverización donde la suciedad, lo contaminado, pierde el lazo con aquello de lo que

provenía, pierde identidad y pasa a ser otra cosa, se funde en el crisol.

En relación a las nuevas lenguas de contacto, el tiempo, la exposición y adopción de las pautas lingüísticas nacionales y los discursos sobre los nuevos extranjeros darán paso del *melting pot* al crisol.

El control escolar de la lengua (y del territorio y del relato histórico) como garantía de homogeneidad nacional coarta la manifestación, silencia la voz; la gramática opera como símbolo del límite de lo correcto e impacta directamente sobre el cuerpo, silenciándolo.

En los Colegios Nacionales y Escuelas Normales no será promovido ningún alumno que no revele dicción, ortografía y expresión correcta.

Todo buen profesor dedica especial atención al ejercicio oral para corregir vicios de expresión (...) El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en trozos leídos por el estudiante (...) pueden ser motivos (...) de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1933, pp. 10-11).

Actualmente, y aun en el marco de políticas lingüísticas que valorizan las variedades regionales, la lengua estándar delimita lo que es posible decir fuera del ámbito familiar, aprecia o deprecia las formas del español que se hablan en la escuela. Las distintas regiones argentinas muestran sobrados ejemplos de esta idea y no sólo entre las comunidades aborígenes o extranjeras, sino entre los hablantes nativos del español, e incluso los altamente escola-

rizados. La universidad de Tucumán⁶, por ejemplo, ha comprobado a partir de observaciones y encuestas que los alumnos de la universidad procuran callar hasta haberse asegurado de participar eficazmente del lenguaje académico. El “proceso de aculturación” (concepto que Bourdieu, 2000, toma de la antropología) de las clases bajas supone allí desprenderse de las marcas de la coloquialidad tucumana para adquirir el lenguaje de la universidad, que las autoras filian a la variedad de Buenos Aires.⁷ En otras palabras, los alumnos permanecen en silencio porque la lengua hace visibles sus marcas de no-pertenencia al grupo deseado. El control gramatical (desempeñado por la escuela) instaurado para favorecer la sobreadaptación de los extranjeros, los indios, los rurales a fines del XIX impacta todavía en la práctica escolar.

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, p. 34).

La escuela argentina da igualdad de oportunidades e igualdad en la obligación de acatar la ley. Esa igualdad

La escuela argentina da igualdad de oportunidades e igualdad en la obligación de acatar la ley. Esa igualdad deseada por las clases bajas y la inmigración es una igualdad que, por definición, excluye las marcas de la diferencia, las fuerza hacia la homogeneidad. En otras palabras, la igualdad se logra violentando las marcas del yo.

deseada por las clases bajas y la inmigración es una igualdad que, por definición, excluye las marcas de la diferencia, las fuerza hacia la homogeneidad. En otras palabras, la igualdad se logra violentando las marcas del yo. La violencia en la lengua y en el relato histórico es necesaria e, incluso, deseada, en el camino hacia un futuro común e idealmente no-conflictivo a partir de una construcción común heroica y homogénea. La aplicación de esta norma al medio escolar es lo que según Arnoux y Bein (2004), generó, a comienzos del XX, 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.” (Cf. Arnoux y Bein, 2004) Más avanzado el siglo XX, en la obra de Vidal de Battini (financiada por el Ministerio de Educación y desarrollada bajo la dirección del Instituto de Filología de la UBA, señera en los estudios dialectológicos argentinos y en la enseñanza de la lengua) la norma peninsular es considerada referente obligado al que los maestros deben atender para guiar

las producciones de los alumnos y “corregir los regionalismos”.

En toda biblioteca debe haber un ejemplar del diccionario de la Real Academia Española. (...) [los maestros deben] Imponer, en todo el país, el uso del tú, y desechar el vos que es una de las peculiaridades más vulgares del habla de los argentinos, y de las más censurables, como lo hacen las naciones más cultas de Hispanoamérica y lo usaron nuestros antepasados hasta después de nuestra independencia política; sólo la escuela podrá imponerlo, formando el hábito de su uso (Vidal de Battini, 1964, p. 197).

Escritura y homogeneidad

La escuela enseña la lengua escrita y le otorga valor simbólico, jerarquizándola por sobre la oralidad. La escritura de la lengua es, en efecto, la más eficaz operación de fijación y homogeneización (las manifestaciones actuales de las discusiones decimonónicas sobre



la actualización de la ortografía del español son resabios de la misma política unificadora). La mutabilidad del signo es la amenaza constante contra la que la escuela opone la escritura. En ese sentido, la escritura elude no sólo la instantaneidad del signo hablado, sino que también conjura la muerte de la lengua misma, la disolución de una lengua a partir del contacto con otra, que podría oradarla hasta transformarla en otra. El mito de la preservación de la pureza funciona así como conjuro contra la muerte. La Real Academia Española insiste con este tópico, ridículo en un contexto de 500 millones de hablantes, 22 naciones y multiplicidad de medios de comunicación ocupados por cohesionar la vía central de contacto entre todos ellos.

8. *Es una obra criteriosa y coherente, en el sentido de que ha buscado, inicialmente, parámetros y criterios generales para el enfoque de los problemas (neologismos, extranjerismos, topónimos, acentuación) y se ha esforzado por mantenerlos en su aplicación a casos particulares, en tanto lo permita la vitalidad de la lengua y los diferentes usos regionales firmes y autorizados por la escritura (AAL, Decálogo del Diccionario panhispánico de dudas, consulta online octubre 2012).*

La escuela fue (y en la actualidad lo es también, en menor medida, y coartada por la fuerte acción del mercado) el aparato del Estado por antonomasia que recompensa la conformidad con el proyecto común y rechaza los desvíos. El maestro, en ese caso, ocupa el rol ejemplar y la función del castigo. Por un lado, se garantiza la unidad y la pureza mediante la escritura. Por otro,

la variedad oral del maestro argentino fue (y en algunos casos continúa siéndolo) una variedad capaz de distinguir cuidadosamente la pronunciación (en el dictado) de la *v* y la *b*, la *z* y la *s*, de los grupos cultos y las *s* de final de palabra.

Desde fines del XIX, el maestro sostenía una variedad ideal pura, que construía los futuros compuestos, procuraba la pronunciación castellana, tuteaba (en lugar de vosear). El maestro del siglo XX callaba sus marcas lingüísticas en favor de sostener la representación de un todo deseable, puro, correcto. Los maestros fraguaban un español inexistente que permitiera al Estado sostener el mito de la igualdad lingüística a través de la adquisición de los rasgos puros.⁸

En efecto, entre las recomendaciones que se hacía a los maestros desde comienzo de siglo XX se prestaba especial atención a la potencial influencia de las lenguas de inmigración en la pronunciación del castellano: “convendría que los maestros procurasen que la lectura en alta voz se ajustara a la recta pronunciación.” (Quesada, 1899, p. 127).

[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

El maestro del siglo XX callaba sus marcas lingüísticas en favor de sostener la representación de un todo deseable, puro, correcto. Los maestros fraguaban un español inexistente que permitiera al Estado sostener el mito de la igualdad lingüística a través de la adquisición de los rasgos puros.

que sigan algunos cursos de nuestra lengua (Quesada, 1899, p. 128).

Entre los escasos ejemplos de prescripción explícita de los usos lingüísticos

Los discursos sobre la lengua española provenientes de las academias alientan la valoración de los rasgos de la diferencia, pero legislan a través de sus gramáticas, diccionarios, manuales y ortografías un español global, un español común, presuntamente desprovisto de peculiaridades. Bajo el argumento de la comunicación infalible y la proyección hispanoamericana (y la amortización eficaz de los instrumentos globales de comunicación que la RAE diseña y vende), las academias insisten en la existencia de una base común, de un molde único.

escolares de principio de siglo, el más atendible es la recomendación que la Academia Argentina de Letras hace en su Boletín, destacable no sólo por el prestigio y el alcance que lo reviste, sino porque muestra la influencia que la RAE, a través de las academias americanas, tenía en la generación de representaciones sobre el español.

1° RECOMENDAR al personal docente de todas las escuelas dependientes del H. Consejo [Nacional de Educación], que procure empeñosamente impedir el voseo y toda inflexión verbal incorrecta.

2° RECOMENDAR a los Inspectores Seccionales y a los Visitadores que al calificar al personal hagan especial referencia al dominio del habla que muestren directores y maestros (BAAL 5/6, 1934, p. 319).

Los maestros, ejemplo vivo del habla deseada por el Estado, debían hacer propia la lengua modelo para así transmitir la lengua pura. El Estado silenciaba así no sólo las marcas lingüísticas de los inmigrantes, sino de las varie-

dades regionales argentinas. A través de estas operaciones se generó desde la práctica escolar una representación de las variedades argentinas del español como desvíos del español correcto, y se fomentó la conciencia de los hablantes argentinos (nativos y por opción) de que hablamos mal.

2. Pureza como atributo de la homogeneidad

El “nosotros” de quienes hablamos español (con diferentes grados de pertenencia a esa lengua y a esa comunidad) supone un sentido de solidaridad, esto es, una representación de la existencia de un nosotros a partir de determinadas características constituyentes. En ese sentido, se torna central conocer en qué consiste el “nosotros” al que pertenecemos (o al que creemos/deseamos pertenecer) los que hablamos el español de la Argentina. Encuestas lingüísticas recientes tomadas en Buenos Aires² indican que la actitud de los hablantes porteños frente a las variedades americanas y las lenguas de contacto sigue vinculada con la necesidad de controlar el ingreso de palabras extranjeras y mantener la homogeneidad. La penetración de este punto de vista aparece en respuestas a una pregunta de la encuesta (“¿por qué hablan mal [los que hablan mal]?”): “mezclan palabras del guaraní y el español”, “por bolivianos y paraguayos”, “no tienen nacionalidad”, “interferencias lingüísticas”, “no utilizan frases propias del lugar”. En ese sentido, las cuestiones vinculadas con el (des)prestigio asociado con ciertas variedades como fenómeno relacionado con la corrección tallan fuertemente en las representaciones del buen hablar.

Como hemos dicho, la pertenencia a una comunidad lingüística se define por la adopción de ciertos rasgos y el deprecio de otros. Por lo tanto, el deseo o la necesidad de pertenecer al conjunto va a condicionar cuáles serán las marcas del yo (o del nosotros menos abarcador o menos legitimado) que deberán ocultarse. Los discursos sobre la lengua española provenientes de las academias alientan la valoración de los rasgos de la diferencia, pero legislan a través de sus gramáticas, diccionarios, manuales y ortografías un español global, un español común, presuntamente desprovisto de peculiaridades. Bajo el argumento de la comunicación infalible y la proyección hispanoamericana (y la amortización eficaz de los instrumentos globales de comunicación que la RAE diseña y vende), las academias insisten en la existencia de una base común, de un molde único.

[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, Diccionario panhispánico de dudas, p. XI-XII).

b) [el DPD] Se ocupa de las dudas y problemas principales de todas las regiones lingüísticas del mundo de habla hispana, en busca de la unidad de criterios, preservando el respeto a las diferencias dialectales y modalidades lingüísticas diversas, siempre

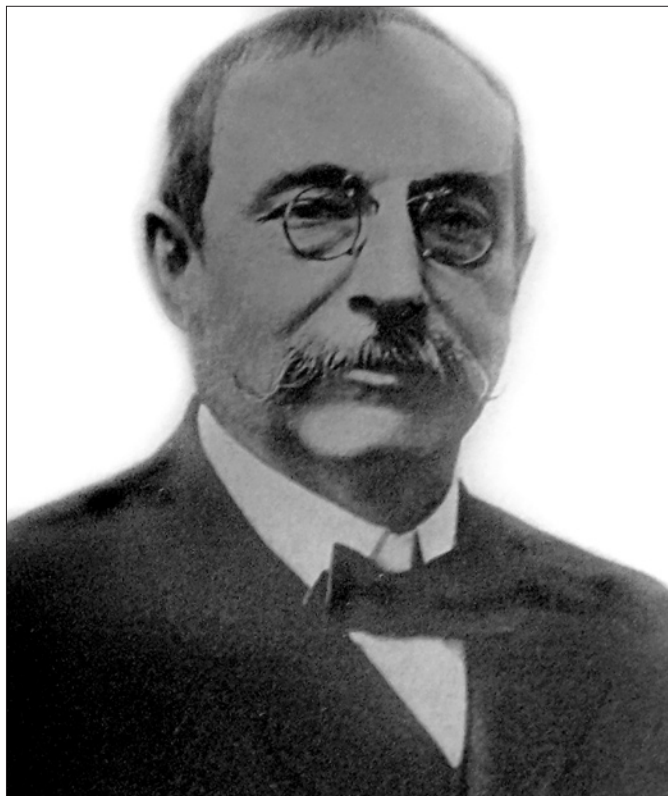
en el marco base de la unidad (AAL, “Decálogo...” online consulta octubre 2012).

Desde esta mirada, es lógico que la escuela argentina deje de lado la enseñanza y la reflexión sobre particularidades específicas de las distintas regiones lingüísticas (enseñanza prescripta por el curriculum nacional), e incluso marcas lingüísticas que abarcan buena parte de nuestro territorio, tales como el voseo, la acentuación de los imperativos voseantes y subjuntivos, la formación de futuros sintéticos, la pronunciación de consonantes palatales, deleción de *s* y oclusivas de los grupos cultos, reflexión sobre el léxico proveniente del lunfardo, de las lenguas originarias, de lenguas extranjeras vecinas y lejanas, etc.

La ausencia de estos (y otros) temas propios de la(s) variedad(es) de la Argentina se explican en el contexto de un “nosotros” mayor, ese nosotros hablante de un español común, cuya homogeneidad estaría garantizada por la limpieza de las marcas del otro.¹⁰ La pureza, entonces, existe y está garantizada por el cuidado que ejercen las autoridades de la lengua. Actualmente se llama “base común”, “español estándar”, “código compartido” a la sección de la lengua española no afectada por los “particularismos regionales”.

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, Nueva política lingüística panhispánica, p. 9).

No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y americana, se



José María Ramos Mejía

añaden los particularismos regionales (RAE, NPLP, p. 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 corrección¹¹. (...) 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, p. XIV. La cursiva es del original).

Los discursos legitimantes de la RAE, acompañados por la escuela argentina (que no menciona, ni enseña, ni reflexiona sobre la variedad y sí menciona a la RAE como agente autorizado de control¹²), instalan el discurso

de la pureza como garantía de intercomunicación iberoamericana y de pervivencia de la lengua común. Los tutores de la lengua se apoyan en el discurso de la pureza como paso previo al de la homogeneidad, pero, básicamente, instauran la idea de que la pureza se protege y de que hay custodios más calificados para llevar a cabo la tarea de limpieza.¹³ Generar consenso sobre la autoridad legítima va de la mano de diseñar estrategias de selección y privilegio de unas marcas dialectales por sobre otras. La variedad seleccionada será el parámetro de lo correcto, más cercano a la “base común”.

Pureza como cercanía del origen

La corrupción, el peligro del contacto con la impureza es sustento de cantidad de metáforas hacia el peligro inmigrante. A tal punto las representaciones de la lengua nacional involucran la tópica del inmigrante que, no siendo tan acuciantemente representativos los números como en el cambio de siglo, en las encuestas se retoman los discursos sobre el cuidado por la deformación.¹⁴ Los prejuicios señaladores de inmigraciones pasadas alcanzan a las nuevas oleadas casi sin modificación. Las declaraciones actuales de la Academia Argentina de Letras confirman esta preocupación

9. *Es una obra de avanzada pues aborda cuestiones problemáticas no resueltas en otras fuentes, con propuestas de posibles soluciones; a la vez, avanza en terrenos conflictivos y en debate como es el caso de los topónimos o los extranjerismos, jugando su opinión (AAL, “Decálogo...” online consulta octubre 2012).*

El problema que representa el extranjero proviene de la incapacidad para evitar el contacto/contagio. El “otro” expuso y expone al cuerpo nacional a la corrupción lingüística, moral, social, física.

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

(...) 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, p. 5).

La cita de Ramos Mejía podría trasladarse al presente (con pocas modificaciones vinculadas con las nuevas tópicas que asume el prejuicio) a la inmigración china, coreana, paraguaya, peruana o boliviana. Erradicar, limpiar lo impuro entraña la idea de que el ser lingüístico puede no modificarse en la historia social de la comunidad, sino que debe permanecer inalterable.¹⁵ En ese caso, la pureza se asocia a una representación de la identidad lingüística como ahistórica, ageográfica. La idea de nación como espíritu se plasma en el ideal de lengua incorruptible. Un ejemplo de esta concepción es el peculiar hecho de que la historia del español sea la misma para todos los hispanohablantes. Esa representación (ocultadamente) imperante proviene de la Península.¹⁶

Higiene y moral

En las primeras décadas del XX, los ampliamente revisitados 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). Américo Castro, por ejemplo, entendió que la marginalidad geográfica argentina era causante de la marginalidad social y que la caída del imperio hispánico unificador llevaría a la descomposición de la lengua en América. Incluso arriesgó que la falta de guía (y la conciencia de desorientación que tenían los mismos hablantes) era

un rasgo desestructurante pero, a la vez, constitutivo del ser argentino. Acaso la metáfora a la que más se acude en relación a la pureza lingüística proviene de la higiene. El concepto de higiene, en tanto preservación de un orden físico (¿moral?), protege a la sociedad de un peligro.

Para el Estado, la lengua nacional es lengua española desprovista de manchas: del indio, primero, luego del gaucho, del extranjero, y finalmente (cuando la escuela fue receptáculo de quienes la industrialización dejaba fuera del mundo del trabajo y la alfabetización crecía exponencialmente), del “grasa”.

(...) El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en



Pedro Henríquez Ureña

trozos leídos por el estudiante (...) pueden ser motivos que, bien aprovechados y dirigidos por el docente produzcan efectos de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno y lo habitúen a ocuparse con seriedad de nobles cuestiones de vida espiritual. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1933, pp. 10-11).

Es una obra normativa que aspira a acercar el uso del español a un ideal de la mayor corrección y decoro posibles. Es normativa porque propone normas, es decir que no solo describe los fenómenos y casos que incluye, sino que adopta frente a ellos criterios de tratamiento, orienta sobre

la conveniencia preferente de una forma sobre otra, desaconseja voces y construcciones viciosas o incorrectas, de acuerdo con las normas más generalizadas, indica impropiedades, vulgarismos, inadecuaciones, etc. (AAL, “Decálogo...” online consulta octubre 2012).

El buen español, que recreamos cada día, no es sólo el que responde a los cánones de lo correcto, sino también el que revela preocupación de claridad y de concisión por respeto a los demás, ese olvidado respeto a los demás, que es falta de amor, pues —como bien decía Juan Ramón Jiménez— sólo pensamos cuando amamos. (...) Escribió Pedro Henríquez Ureña que “nuestros enemigos, (...) son la falta de esfuerzo y la ausencia de disciplina, hijos de la pereza y la incultura, o la vida en perpetuo disturbio y mudanza”. Esfuerzo, respeto, disciplina, en fin, belleza. (...) Y aunque todos hablamos un español igual y, al mismo tiempo, diferente, a veces, creemos que, para muchas personas, esa mañana no existe por desidia o por impasibilidad, pues se comunican tristemente mediante despojos sintácticos y burdas invenciones léxicas (Alicia Zorrilla —miembro de número de la AAL—, 2004, p. 6).

El mito de Babel sintetiza el temor de la disolución proveniente de las relaciones impuras, del contacto con el otro. Puesto que la idea de contaminación sólo puede surgir en el contexto social, basta con señalar al otro como portador de un valor indeseable para transformar al otro en peligroso. Ese movimiento de demarcación entre el adentro y el afuera contribuye a

constituir un orden social. Ese orden social llevará un nombre y será aquella homogeneidad identificadora del adentro, del yo soy. El español puro, incorrupto, limpio será la marca del “nosotros”. La posesión de la gramática del español será el trabajo que deberá asumir quien pretenda fundirse en el crisol. El inmigrante, el pobre, el no escolarizado deberá aculturarse, deberá negar las marcas del yo que lo designan como el otro.¹⁷

Para finalizar

Aceptar las categorías lingüísticas impuestas como forma del ser nacional es uno de los ritos de pertenencia a la comunidad. Estas categorizaciones son arbitrarias e impuestas a través diversos instrumentos estatales y paraestatales (como libros de texto, gramáticas, diccionarios, doblajes, traducciones, artículos en medios de comunicación, etc.) por agentes que ejercen su poder discursivamente. La ciudadanización argentina y la comunión americana fueron concretadas

invocando la lengua española, destacando su poder unificador a partir del cuidado de su pureza. Ese atributo guió y guía las pautas de control lingüístico y las representaciones de los hablantes.

Una forma de resolver la amenaza de la deformación de la lengua es poner un tutor que la guíe, o reformarla. La escuela (la gramática), como mostramos más arriba, se ocupó y, en menor medida, en la actualidad se ocupa de ambas tareas.¹⁸ A lo largo de la historia Argentina la lengua española fue el instrumento que delimitó el espacio del otro, del indeseable. El modelo lingüístico contribuyó a moldear al ciudadano deseado. Para el Estado, la lengua nacional es lengua española desprovista de manchas: del indio, primero, luego del gaucho, del extranjero, y finalmente (cuando la escuela fue receptáculo de quienes la industrialización dejaba fuera del mundo del trabajo y la alfabetización crecía exponencialmente), del “grasa”.

(*) UBA/CONICET.

NOTAS

1. Aunque los maestros no tienen herramientas para resolver o contextualizar esas tensiones, Cf. López García, 2010 y 2011.
2. La definición clásica de Herder asocia la idea de nación a una comunidad que se mantiene cohesionada por medio de una lengua. Ese “sentimiento” (al que, con Moscovici, 1994, llamamos “representación”) determina la pertenencia a una comunidad lingüística y cultural. Para Herder, y para la tradición alemana del XVIII, la definición de nación se apoya en la existencia de genio, un espíritu del conjunto que tiene expresión en la lengua y en la cultura, que se representa en la raza, es decir, se transmite con la sangre. Por otro lado, la tradición francesa expresada en el programa iluminista entiende la nación como la comunidad espiritual generada por la voluntad de hombres libres de vivir de acuerdo con reglas acordadas. La libre posibilidad de participar en el destino de un mismo grupo humano es lo que transforma el presente de los individuos en un presente común.
3. Agradezco la referencia a la licenciada Micaela Difalcis.

4. Lengua que en ese entonces, y aún hoy, sigue sin definición en el sistema educativo. En efecto, rastreamos esta oposición en el currículum 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 currículum 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. Cf. el artículo de Roberto Bein, 2004 donde el autor advierte en la Constitución Nacional de 1853 y la reforma de 1994 la oficialidad, por defecto, del castellano.
5. La lengua vista desde la metáfora del cuerpo es análoga del orificio de entrada de las impurezas. En esa analogía, la gramática opera como profilaxis.
6. Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Política y Planificación Lingüísticas, Cátedra de Lingüística General (Letras), Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.
7. Uno de los encuestados por el proyecto confirma las representaciones acerca de la variedad tucumana y de la transmisión escolar de la lengua correcta: “Terrible! [hablan los tucumanos]. Yo calculo que en la parte literaria en el secundario no la aplica como debería, la da bien *ligh*. Es por la lectura y también por el acento de los tucumanos. (34 años, técnico en electrónica, nivel secundario).
8. Algunas veces la pretensión de una pureza superior se basa en el fraude. Los hombres adultos de la tribu chagga solían pretender que durante su iniciación se les había obstruido el ano para siempre. Se suponía que los hombres iniciados no tenían jamás necesidad de defecar, a diferencia de las mujeres y de los niños quienes permanecían sujetos a la exigencia de sus propios cuerpos. Podemos figurarnos las complicaciones a las que esta ficción inducía a los hombres chagga. La moraleja de todo ello consiste en que los hechos de la existencia son un caos. Si seleccionamos, entre todos los aspectos del cuerpo, unos cuantos aspectos que no causan ofensa, hemos de disponernos a sufrir por esta distorsión. (Douglas, 1966, p. 218).
9. La encuesta (tomada en 1996) fue diseñada y dirigida por José Luis Moure y Leonor Acuña, investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es de tipo cara a cara sobre un cuestionario semiestructurado. La selección de la población se basó en un muestreo aleatorio por conglomerados correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a cinco municipios del conurbano bonaerense. En este momento estamos llevando a cabo el análisis de las 355 encuestas completas recavadas. El interés de este estudio está centrado en caracterizar, a través del procesamiento de las encuestas, las representaciones que los hablantes del Río de la Plata generan sobre la lengua que hablan, así como determinar los vínculos entre estas representaciones y los diferentes discursos circulantes sobre la lengua española. (Cf. Acuña y Moure, 1999).
10. Así, la enseñanza de la gramática en la escuela se limita a reproducir reglas abstractas de descripción de una lengua ideal y no alienta la reflexión sobre la lengua que se habla. Los alumnos, entonces, hablantes nativos del español, fracasan en la conjugación de los verbos que conjugan desde los 4 años, fallan en la atribución del género en palabras que ya conocen, memorizan reglas de formación sintáctica que aplican desde su más tierna infancia. Por medio de infinidad de pequeñas estrategias la gramática en la escuela no cumple la función de alentar la reflexión, sino de generar la representación de sumisión a una autoridad lingüística mayor, que conoce la lengua y la protege de las peligrosas influencias del contacto (y del uso). De este modo, la *sprachbewusstsein* (seguridad, orgullo lingüístico) del argentino se forja dialécticamente por oposición a las lenguas expulsadas y por autoincriminación hacia la lengua ideal.
11. Este argumento registra, para componer la norma, los usos considerados correctos. Ahora, el concepto de corrección es 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.
12. Entre los muchos ejemplos que podemos citar de la difusión que la escuela argentina hace de la RAE, citamos tres manuales escolares de amplia difusión en la escuela primaria: “Hay instituciones creadas para fijar las normas de la lengua española. Además, por medio de los diccionarios, esas instituciones determinan los significados de las palabras aceptadas dentro del idioma o dialecto. En el caso de la Real Academia Española (RAE), comprende todos los países donde se habla español, mientras que la Academia Argentina de Letras (AAL) se dedica a nuestro país.” (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 7*: margen de página 24); “La unidad del castellano está asegurada en la medida en que la lengua escrita, regulada por la Real Academia Española y las Academias de los distintos países americanos, mantenga una ortografía unitaria, común. “Pluralidad de normas en la lengua hablada y unidad fundamental en la lengua escrita”: así sintetizó Ángel Rosenblat esa posición que es la que

resulta en la actualidad más razonable y enriquecedora.” (Colihue, 2001, *Tomo la palabra EGB 9*: 31); “Apenas surgen, los neologismos circulan en el lenguaje, pero no están aceptados oficialmente. Sin embargo, a medida que su uso se extiende y se normaliza entre los hablantes, la Real Academia Española, que es considerada la máxima autoridad en nuestra lengua, los acepta y los incluye en el *Diccionario de la Lengua Española*.” (Aique, 2008, *Lengua y prácticas del lenguaje 7*: 144).

13. El viejo (y continuamente renovado) discurso colonialista sobre el que se quiere montar la interpretación de la insistencia en la homogeneidad y, con ella, la extensión del español distrae el análisis de la ideología de mercado, 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. Este recurso responde a la estrategia de ocultamiento, de “hacerse anónimo”, propia de los discursos del poder. Desprover 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 opaca la planificación lingüística.

14. Hacia 1895, la población argentina que vivía en centros urbanos alcanzaba el 42% y para 1914 había superado la mitad de la población, llegando al 58%, una tasa superior a la de cualquier país Europeo con la excepción del Reino Unido y los Países Bajos. Esta relación se debía en buena medida a los inmigrantes; frente a su participación de un 30% en la población del país, en Buenos Aires eran el 50% —un millón de los dos con que contaba la Capital— y en otros núcleos urbanos llegaban a ser cuatro de cada cinco. Entre estos predominaban los italianos (68,5% de los cuales se afincó en Buenos Aires) y españoles (78%). Mientras que los inmigrantes con residencia en la Argentina sumaban al comenzar 2009, al menos 5,2 millones de personas, equivalente al 13,9% de la población. Cf. Fontanella de Weinberg, 1987.

15. La higiene lingüística (Cf. Paffey, 2007) (empleada tradicionalmente en las políticas lingüísticas implementadas por la RAE) puede ser considerada como ritual en el sentido de que no responde a razones “naturales”, sino que cumple la función social de frenar cierto desborde o evolución hacia lugares indeseados, de unificar a la comunidad en función de cierto tabú. En ese sentido, observar el “rito” de la pureza determina la pertenencia de un individuo a la comunidad en tanto es capaz de acatar las prohibiciones y la autoridad que las delimita. “El rito no necesariamente muestra creencia en la magia en el sentido de que bailar la danza de la lluvia hace llover, sino que es marca de deseo de, es confluír en la mostración de un deseo común de una comunidad. (...) Más aún, Radcliffe-Brown se negó a separar el rito religioso del rito secular —otro adelanto. El brujo de Malinowski no era tan diferente de cualquier patriota que agita su bandera ni de cualquier echador de sal, y todos ellos fueron tratados del mismo modo que un católico romano que se abstiene de carne y un chino que ofrece arroz en una tumba.” (Douglas, 1966: 219).

16. No es un hecho menor que en el Museo de la Lengua en Buenos Aires la historia del español —representada en forma de dibujo animado— termine, precisamente, cuando los españoles llegan a América, que es, justamente, cuando comienza la historia del español americano.

17. Negar en la lengua la pertenencia al grupo tiene en el evangelio de san Marcos (26:69) el ejemplo más conspicuo: la tercera negación de Pedro responde a la acusación de hablar galileo.

18. El crisol que funde a fuego también es metáfora, como lo es el alimento cocido, del paso por los ritos civilizatorios. La cocción es la purificación de las extranjerías (crudas). El crisol es el recipiente donde van a parar las diversidades que, fundidas, conformarán una identidad nueva. En la actualidad parecería que se tiende a la otra analogía, la de del *melting pot*. El crisol es, en tal caso, el relato póstumo que armoniza la puja por preservar identidades y renunciar a otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, María Leonor y José Luis Moure, “La gramática en una encuesta sobre actitudes lingüísticas”, ponencia inédita presentada al Congreso Internacional La Gramática: modelos, enseñanza, historia. Homenaje a Ofelia Kovacci, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1999.
- Alonso, Amado, *El problema de la lengua en América*. Madrid, Espasa Calpe, 1935.
- Arnoux, Elvira, “Disciplinar la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña”, en E. Arnoux y Á. Di Tullio (edit.), *Homenaje a Ofelia Kovacci*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- Arnoux, Elvira, “El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello”, en E. Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y Representaciones del Lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Bein, Roberto, “Los idiomas del mercosur”, en *Revista Todavía*, n° 1, 2002. www.revistatodavia.com.ar
- Bein, Roberto, “La legislación político-lingüística en la Argentina”, en G. Kremnitz y J. Born *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Viena, Praesens, 2004.

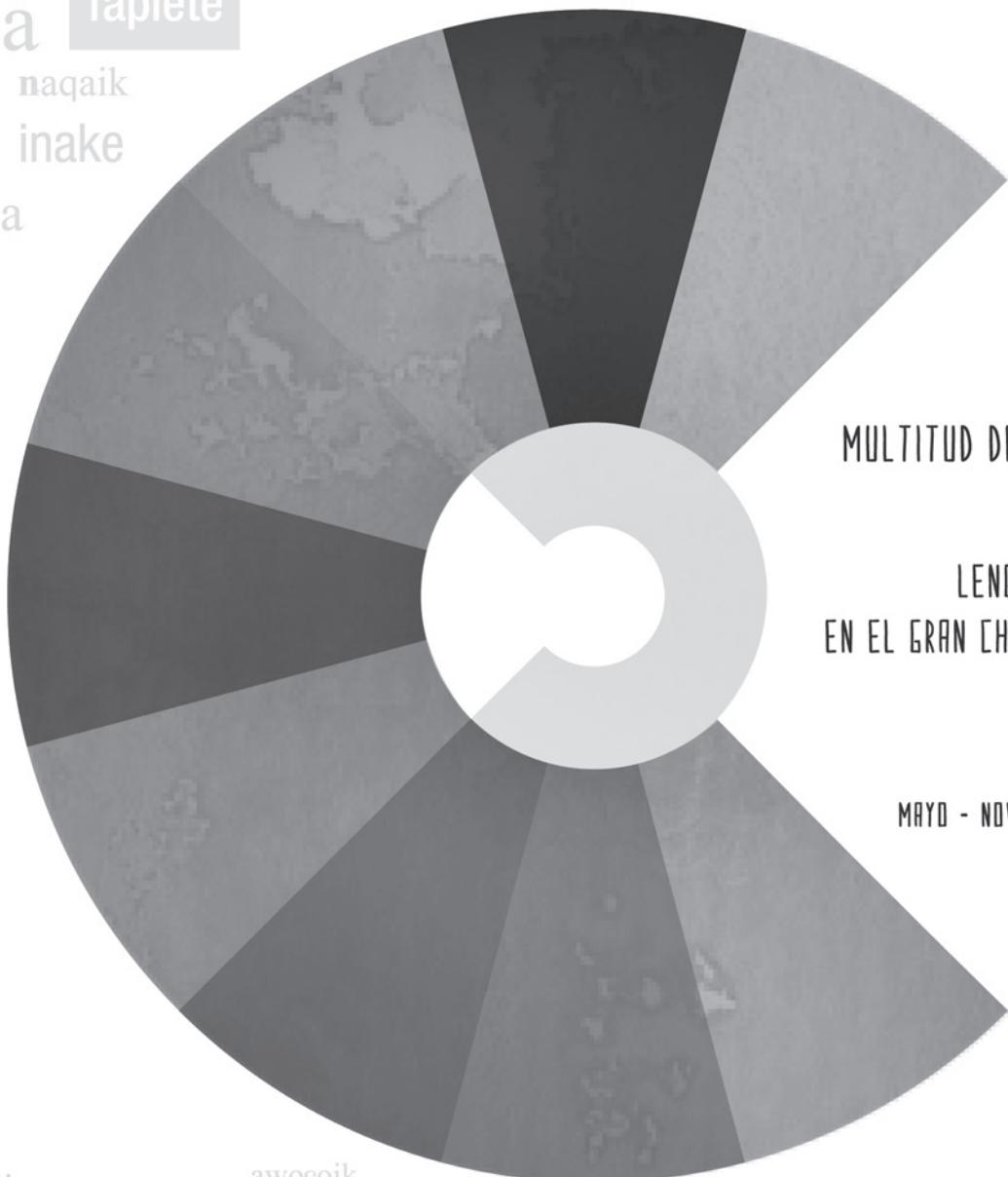
- Blanco, María Imelda, "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: La *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez", en E. Arnoux y C. Luis (comps.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- Blanco, Mercedes Isabel, "Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina", en *Cuadernos del Sur*, 18, dic., 1985.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproducción*. México, Fontamara, 1996.
- Carricaburo, Norma, "Los clasificadores léxicos y la clase alta argentina", en *Letras*, n° 29-30, 1994.
- Castro, Américo, *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires, Losada, 1941.
- Di Tullio, Ángela, *Políticas Lingüísticas e Inmigración: el caso argentino*. Tesis doctoral inédita, 1999.
- Douglas, Mary, *Pureza y peligro*. Madrid. Siglo XXI, 1966.
- Floria, Carlos, *Pasiones nacionalistas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz, *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires, Hachette, 1987.
- González Stephan, Beatriz, "Disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales", en *Revista de Investigaciones Literarias*, Año 3, n° 5, 1995.
- López García, María "A rey muerto, rey puesto. El rol del docente en el manual escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (setiembre-diciembre). OEI, 2010. <http://www.rieoei.org/rie54a10.pdf>
- López García, María "Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares", en *Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, n° 11, 2011.
- Moscovici, Serge, "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", en *Pratiques sociales et Représentations*, París, Presses Universitaires de France, 1994.
- Paffey, Darren, "Policing the Spanish language debate: verbal hygiene and the Spanish language academy (Real Academia Española)". *Language Policy*, 6, (3-4), 2007.
- Sztrum, Marcelo, "Esta debe ser, es, deseo que sea otra lengua: evolución de la idea del idioma nacional argentino", en Augustin Redondo (dir.) *Les représentations de l'autre dans l'espace ibérique et ibéro-américain* (II). Actes du colloque organisé à la Sorbonne par le GRIMESREP, mars 1992. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993.
- Taboada, María Stella, "Representaciones sociales en torno a la lectoescritura en Tucumán e identidad sociolingüística". Centro Interdisciplinario de Política y Planificación Lingüísticas, 2008. http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2079%20TABOADA.pdf
- Woolard, Kathryn, "La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato", en J. Del Valle (ed.) *La lengua patria común?* Madrid/Frankfurt,Iberoamericana/Vervuert, 2007.
- Zorrilla, Alicia, *Normativa lingüística española y corrección de textos*. Buenos Aires, Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios Litterae, 2004.

Fuentes

- Academia Argentina de Letras, *Boletín de la Academia Argentina de Letras* [2ª ed.1943] Tomo II, 5/6, enero-junio, 1934.
- Academia Argentina de Letras "Decálogo del *Diccionario panhispánico de dudas*". <http://www.aal.edu.ar/?q=node/195> consulta online octubre 2012.
- Academia Argentina de Letras. Decreto de creación (13 de agosto de 1931) http://www.letras.edu.ar/institucional_decreto.html consulta online octubre 2012.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, *La nueva política lingüística panhispánica*. III CILE, Rosario, República Argentina, 2004.
- Consejo Nacional de Educación, *Ley 1420 de Educación Común*. 8 de julio, 1884. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Consejo Nacional del Educación, *Textos de Lectura para la Escuela Primaria* (condiciones que debe reunir). Informe de la Comisión Especial. Concurso para 1907-1908-1909). Buenos Aires, 1907.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, 2do. y 3er. Ciclos Nivel Primario, 2005.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *Ley de Educación Nacional* n°26.206, 2007. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (consulta 27/04/2007).
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, "Conclusiones aprobadas en la Asamblea de profesores de castellano, historia y geografía argentinas e instrucción cívica". Colegio Mariano Moreno, 1934.
- Presidencia de la Nación, Secretaría Técnica. Plan de Gobierno 1947-1951, Tomo I, Buenos Aires, 1946.
- Quesada, Ernesto, "El problema de la lengua en la América española", en *Revista Nacional*, Tomos XXVIII y XXIX, 1899.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá, Santillana, 2005.

Vilela ^{bafe} **chechi** ^{cherova} **Qom** ^{'alwa} iwak ^(mi mano) sheru ^{iašik} inot ^h re ^{n'fwcha}
 n'ku ^(hijo) **Wichí** ^{ara} cheru ^{inôôt} **Nivaclé** ^{iwi} 'la'an ^{isiyo'e'}
 fwala ^{kwarasi} **shimembi** ^{shanka} **Tapiete** ^{yipô'côtôi} chemembi **Chorote** ^{jumcuclai}

yet'a ^{naqaik}
 inake
 k'atena



CHACO:
 MULTITUD DE NACIONES

LENGUAS INDÍGENAS
 EN EL GRAN CHACO ARGENTINO

MAYO - NOVIEMBRE 2012

?o:či

qa'agoxoic

inia'
 sake

širaigo

Mocoví

iaqaik

awoŋoik

ɓiaq ^{noŋop}

tayhi

'etaxat

ik'ooŋot

Pilagá

k'opi

cotsjaat

ỹate'e

tata
 cheakä

kaa

Avá-Guaraní

vôôs
 piyem

