

La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo

The Teaching of Language in School as a Project for National Identity: a Survey of the Historical and Educational Context

María López García*

Universidad de Buenos Aires, CONICET

Abstract

This paper reviews the debate about national language in Argentina, and the transfers from the intellectual to the educational arena from the beginnings of mass education. The analysis covers the historical period from the first National Education Law passed in Argentina (Ley 1420, from 1884) to the latest one (Ley 26.206, from 2006), focusing on social factors with an impact on the teaching of grammar, the political struggle between Spain-influenced and native-oriented approaches for language control, and the influence of mass immigration. The underlying hypothesis is that successive generations of Argentine intellectuals in this period made attempts to control citizens through grammar, and their political strategies regarding language had a lasting effect on the population's attitudes towards language.

Key words: Argentine national language, national education laws, linguistic policies in Argentina.

Resumen

El trabajo repasa la discusión sobre la lengua nacional en la Argentina y las transferencias desplegadas desde los ámbitos de discusión intelectual hacia los ámbitos educativos a partir de los inicios del proyecto de educación masiva. El análisis abarca un espectro histórico que parte de la primera ley de educación nacional argentina (Ley N° 1420, 1884) y culmina con la última (N° 26.206, 2006). En ese período centenario, el artículo examina los condicionamientos sociales que tuvieron repercusión específica en la enseñanza de la gramática, así como las pujas políticas entre posiciones hispanistas y nativistas por el control de la lengua, y la influencia de la inmigración masiva. La hipótesis de base es que las distintas generaciones de intelectuales argentinos buscaron ordenar a la ciudadanía a través de la gramática y las estrategias glotopolíticas desplegadas para ello impactaron de manera perdurable en las actitudes lingüísticas de la población.

Palabras clave: lengua nacional argentina, leyes de educación, políticas lingüísticas en la Argentina.

1. Introducción

Así como la fragmentación de la extensión territorial, la delimitación del espacio geográfico y su control encomendado al ejército operaron a comienzos del XIX como herramientas de sujeción física del habitante a la nueva nación, el sistema educativo argentino permitió hacer de los pobladores del territorio ciudadanos capaces de leer la Ley y los situó bajo su órbita. 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. 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

* Correspondencia con la autora: maguilopezgarcia@yahoo.com.ar.

superficie lisa aún no estigmatizada por los signos de la escritura disciplinaria” (González Stephan 1995: 35). Por esa razón, analizar el papel que las prácticas educativas ocuparon en la configuración de un modelo de lengua es central para explicar las representaciones de la identidad lingüística nacional.

En este trabajo repasamos la discusión en la Argentina sobre la lengua nacional y las transferencias que se hicieron desde los ámbitos de discusión intelectual hacia los ámbitos educativos desde los inicios del proyecto de educación masiva. Para ello partimos del contexto de la primera ley de educación nacional argentina (Ley N° 1420, del año 1884) y examinamos los condicionamientos sociales que tuvieron repercusión específica en la enseñanza del español. Posteriormente, analizamos la injerencia de las pujas políticas a lo largo del siglo XX, con especial énfasis en la preocupación por la inmigración y las tensiones entre las posiciones hispanistas y nativistas en el plano de la lengua. Finalmente veremos las repercusiones que este derrotero histórico ha tenido en los materiales de enseñanza escolar de lengua y las funciones reservadas al Estado en el control de la misma en la última ley de educación (del año 2006).

Nuestra hipótesis de base es que las distintas generaciones de intelectuales argentinos buscaron implantar un modelo de lengua destinado a ordenar a la ciudadanía a través del orden gramatical y desplegaron estrategias glotopolíticas que impactaron de manera perdurable (aún en la actualidad) en las actitudes lingüísticas de la población. Por otra parte, entendemos que la enseñanza escolar de la lengua tiene incidencia directa, no solo sobre las prácticas lingüísticas, sino también sobre las representaciones de las configuraciones sociales.

2. Inicios del sistema educativo argentino

Resuelta la federalización de la ciudad de Buenos Aires y los problemas vinculados con la apropiación y delimitación del territorio (“conquista del desierto”, navegación de los ríos, y 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 la generación del ’80 centrarse en su objetivo principal: la transformación del país a partir de un proceso modernizador, y el establecimiento de 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. De este modo, al mismo tiempo que se proveía mano de obra de bajo costo, se 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 niveles.

La Ley de Educación Común (N° 1420) tuvo el cometido de igualar ante la escuela (y, por lo 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. En el marco de esa Ley y, posteriormente, de la denominada Ley Láinez (N° 4874) –aprobadas el 8 de julio de 1884 y 19 de octubre de 1905, respectivamente–, el Estado-nación argentino constituyó a los habitantes del territorio en ciudadanos a través del aparato escolar.

El período abarcado entre la sanción de la Ley de Educación Común en el año 1884 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 permanecen (aunque con denominaciones y

funciones modificadas) hasta la actualidad.¹ La mayor influencia ejercida por parte de la clase política en el sistema educativo se hizo evidente en los inicios del proyecto normalista (considerado entonces como proyecto modelo por los otros países latinoamericanos). Este proyecto se situó en una tensión entre las pautas democratizantes que le eran inherentes y la reacción de grupos terratenientes que buscaron expandir una concepción educativa con predominio de elementos positivistas conductores de su visión verticalista y monopólica de la sociedad. La manifestación curricular de esta postura fue la selección y parcelación de contenidos en unidades discretas e independientes, y la exaltación de la racionalidad positivista.

Además, la llegada masiva de inmigrantes entre 1870 y 1930 introdujo el temor en las clases patricias (ideólogas de los contenidos escolares) de que se reestructurara la dinámica de clases.² 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 currícula escolar hasta llegar a lo más reducido del período iniciado con el primer reglamento escolar de la Ley de Educación Común 1876 y la figura de Sarmiento como Director General de Escuelas. Esa tendencia a reducir los contenidos se revirtió en el programa de 1916. La escuela de fines de siglo XIX, en manos de la clase ilustrada, estaba atravesada por la configuración ideológica patricia.

Esta tensión definió al campo educativo desde los inicios de la nación como el resultado de las pujas de los diferentes sectores sociales. La puja ocurre entre un impulso expansivo del programa ilustrador, al que subyace 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 de una intensificación de la lucha de clases alentada en parte por las herramientas civilizatorias. Esa oposición explicaría las ambivalencias históricas (legales, instrumentales) del proceso observado entre fines de siglo XIX y comienzos del XX.³

3. El problema de la inmigración

¹ En el marco de la Ley 1420 se confió al Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE), organismo que funcionó eficazmente hasta su intervención en 1943 y disolución en 1949, el control de los diversos aspectos de la educación, entre ellos, los textos escolares. Roberta Spregelburd (2004) explica que la elite liberal del siglo XIX entendía la lectura como canal de civilización de los sectores populares. De allí que el control sobre los textos y las formas de apropiación de los mismos fueran una manera de apoyar ese proyecto civilizatorio. Spregelburd señala, además, que la selección de textos era central en un contexto de maestros carentes de preparación profesional. A comienzos de siglo XX esta formación debía ser provista por el Estado, que había tomado esa responsabilidad de manos de la Iglesia, pero no contaba con recursos suficientes para implementarla. Por otra parte, la existencia del CNE colaboraba con la imposición de un sistema educativo homogéneo a partir de un uso general de textos escolares que permitían unificar las prácticas y facilitaban el control del aparato escolar. Spregelburd explica que las inspecciones a las escuelas eran de carácter eminentemente técnico y no político y, en ese sentido, la regulación de la práctica a través del libro aligeraba el trabajo de inspección. Así, la uniformidad estaba garantizada por la centralización del sistema.

Uno de los primeros Concursos de Aprobación de Libros de Texto en el marco de las gestiones de este Consejo data de la década de 1890 y, desde entonces, se sucedieron reglamentos de la Comisión de Didáctica y de la Comisión Nacional de Textos Escolares que evaluaban la calidad de los libros de texto propuestos por las editoriales o particulares para poner a la venta.

² A partir de ese período y hasta la actualidad, la influencia de las hablas extranjeras fue definitoria para la constitución de un imaginario lingüístico argentino. En 1854 se promovió 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 1930.

³ Entendemos 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 clases.

El temor ante las consecuencias lingüísticas que podía acarrear la llegada de inmigrantes atraviesa la historia argentina y, por lo tanto, el derrotero de las representaciones sobre la lengua. Esa percepción estaba justificada: según consigna Fontanella de Weinberg (1988), 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 estaba compuesta por inmigrantes y casi la mitad de estos inmigrantes eran hablantes de lenguas extranjeras. Además, si consideramos el hecho de que muchos de los ciudadanos que podían ser reconocidos como argentinos eran por su parte hijos de inmigrantes, podemos asumir que el porcentaje de hablantes de lenguas extranjeras era mayor; y, por lo tanto, 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 del prestigio social necesario para imponer la 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 volvía mutuamente ininteligibles sus dialectos. Esta diversidad los disponía a adoptar el español como lengua de comunicación, condición necesaria para la sumisión al aparato escolar. Además, 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. Norma Carricaburo (1994) 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.⁴

La defensa de lo hispánico se tornó una herramienta poderosa en el marco de una ciudad en la que, al menos, 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, la inclusión obligatoria de la lengua española 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. Blanco 1985). No fue sino hacia fines de siglo que comenzó a advertirse el impacto de la corriente migratoria y tuvieron lugar las primeras actitudes de la población hacia la lengua extranjera que dieron fuerza a las posiciones nacionalistas.⁵

Varios autores, entre ellos Mercedes Blanco (1985), Elvira Arnoux (1999) y Ángela Di Tullio (2011), sostienen, en relación con los incipientes estados nacionales 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

⁴ En su análisis sobre el período 1863-1910 Imelda Blanco (1999) realiza un interesante y claro recorrido de los inicios de la escuela secundaria con especial hincapié en las concepciones de la lengua de enseñanza. En relación con la peculiaridad rioplatense, muestra que la gramática en los libros de texto se orientó hacia una prescripción, apoyada en la vara peninsular, mientras que la ejemplificación a través de antologías literarias reflejaba la variedad nacional.

⁵ La denominación “idioma nacional” se había consagrado 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 [1961] 1991: 119). Es decir que “lengua nacional” no era entonces expresión de un separatismo lingüístico, sino respeto por el sentimiento nacionalista imperante.

reconocerse en ese rasgo común.⁶ Además, tal como señala Arnoux (1999) apoyándose en Ramos, 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: “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).

En efecto, Beatriz Fontanella de Weinberg (1992) señala que la estandarización lingüística en Argentina 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), originó un público con necesidades desconocidas hasta ese momento.

4. El disciplinamiento escolar

La atención a la enseñanza primaria se hizo evidente en la construcción de escuelas, aunque la falta de maestros y de materiales de lectura para el uso escolar ponía un freno a esta expansión.⁷ Imelda Blanco (1999) advierte, en su examen de la enseñanza de la lengua nacional durante el siglo XIX, que, por un lado, la carencia de docentes idóneos se cubrió nombrando profesores extranjeros y, por otro, la falta de libros de texto se resolvió de maneras diferentes: el rector del Colegio Nacional de Mendoza hizo traer de Chile un conjunto de textos para los alumnos (entre los que figuraba la *Gramática* de Bello, publicada en 1847, en la que se inspiraron generaciones de gramáticas escolares); se hizo la primera edición argentina de un compendio escolar de la obra de Bello, y se importó de Estados Unidos otro compendio de la misma obra. Por otro lado, los profesores a cargo de las cátedras de lengua y literatura comenzaron a diseñar sus propios materiales, que contaban, frente a los manuales extranjeros, con la virtud de adaptarse a los cambios curriculares. De este período data también el empleo de la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez (1852, cuya primera versión, de 1828, aparece bajo el título *El amigo de la juventud*, la Gramática castellana compendiada por D. Rufino Sánchez, para el uso de la escuela a su cargo),⁸ del *Curso gradual de gramática castellana* (1884, con 19 ediciones posteriores) de José Hidalgo Martínez,⁹ de la *Gramática castellana* de Ricardo Monner Sans (1893, con 13 ediciones), y de la *Gramática de la lengua castellana con unas breves noticias de lingüística y etimología* de Juan José García Velloso (1897 y 27 ediciones)

Ernesto Quesada (1899: 126), correspondiente de la Real Academia, y claro representante de la generación finisecular, preocupada porque la identidad nacional no quedara filiada a los

⁶ Fontanella de Weinberg (1988) sitúa el proceso de estandarización del rioplatense hacia 1801 con el vocabulario científico, técnico e intelectual y con la irrupción del primer periódico porteño.

⁷ Para subsanar esta deficiencia, se crearon en el país 12 escuelas normales entre 1870 y 1890.

⁸ De acuerdo con el trabajo de Imelda Blanco (2003), el proceso de nacionalización de la lengua de enseñanza que se inicia con la *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez no significó un cambio de norma, sino la puesta en marcha de un conjunto de procedimientos que asimilaron los conceptos de “lengua correcta” y “patria”. Allí Blanco ve en la elaboración de la gramática escolar un acto glotopolítico que supone decisiones sobre la variedad a enseñar y la teoría didáctica a implementar, y entiende por “nacionalización de una lengua” el dotar a una variedad dada de los atributos lingüísticos que le permitan cumplir con la función nacionalista.

⁹ María Luisa Calero Vaquera (2009) hace un análisis pormenorizado de esta Gramática. Indaga sus relaciones con la Gramáticas de la Real Academia Española y Bello, y muestra su inspiración en las gramáticas filosóficas francesas.

elementos autóctonos, pero tampoco a la inmigración, señala en la *Revista Nacional* 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.

Es interesante la posición de Quesada 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 quienes, desde la gestión de Sarmiento como Director Nacional de Escuelas, llevaban adelante las tareas educativas.

Las gramáticas, al calor de la mirada de la Real Academia, veían los cambios surgidos de la evolución de la variedad rioplatense 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 contemporáneas.¹⁰

5. La enseñanza de la lengua en los inicios del XX

En este período, 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. Según Adriana 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 continuaron siendo los objetivos perseguidos por la clase dirigente.

Hacia el año 1930, en el contexto de la crisis mundial, los desplazamientos 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. Según Diego 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” del viejo orden social causara la imposibilidad de difundir la norma¹¹ y llevara con ello a la disolución del orden lingüístico.¹²

¹⁰ Cfr. Moure y Acuña (2001), cuya encuesta a los hablantes del Río de la Plata corrobora la vigencia de estos ideologemas.

¹¹ 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. Esto causó gran preocupación por el español que habría

Se hizo entonces necesario reforzar los mitos de identificación que preservaran a la vez la unidad y la diferenciación. En la *Gramática* de Bello¹³ se pueden encontrar, por un lado, las tensiones entre el proyecto independentista y la concepción crítica del purismo lingüístico; y, por otro, 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 naciones.¹⁴

Naturalmente, el enorme caudal de inmigrantes continuaba siendo en este contexto un desafío para tal proyecto nacionalista. En relación con los aspectos 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” le permitía distinguirse como parte de un grupo selecto y distanciarse de la masa a partir de los usos lingüísticos.¹⁵

de servir para la comunicación en los medios escritos y también en el cine y en la radio. Por otro lado, la creación de la Academia Argentina de Letras 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 (e. p. a).

¹² Entre los ejemplos de prescripción explícita de los usos lingüísticos escolares de la variedad, el más atendible en función del prestigio que lo reviste es la recomendación que la Academia Argentina de Letras hace en su Boletín:

“1º 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.

2º 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” (Academia Argentina de Letras 1934: 319).

¹³ Las ediciones y, mayormente, 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, por esa razón la mencionamos nuevamente en este período. En estas gramáticas de enseñanza, la lengua de identificación con la norma culta provenía indefectiblemente de la pluma de los escritores (cfr. Blanco 1995: 105).

¹⁴ En este sentido, Gabriele Knauer (1993: 208), 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”.

¹⁵ 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 de 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).

El segundo antecedente digno de mención data de 1964 y es el resultado de un estudio de campo promovido por el Consejo Nacional de Educación que intenta, por un lado, dar cuenta de las variedades dialectales existentes en la Argentina; y, por otro, ofrecer a los maestros estrategias de enseñanza que atiendan a conservar “los rasgos castizos de más auténtica dignidad idiomática”. En la obra de Vidal de Battini la norma peninsular es considerada referente obligado al que los maestros deben atender para guiar las producciones de los alumnos y “corregir los regionalismos”. Esta concepción es expuesta en el texto bajo el título “sugerencias a los maestros”: “En toda biblioteca debe haber un ejemplar del diccionario de la Real Academia Española”. Esta postura adoptada en el plano léxico es reforzada en los aspectos relativos al voseo. En este sentido, la autora señala: “[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; solo la escuela podrá imponerlo, formando el hábito de su uso” (Vidal de Battini 1964: 197). Este es quizá el único caso donde se expone la representación del dialecto rioplatense y reconvenciones destinadas específicamente a los maestros.

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 llamó “literatura nacional” y las características que eran propias.

En ese contexto, la reivindicación del gaucho (que ya no representaba una amenaza y se había adaptado al trabajo rural) como producto de la tierra resultó funcional para organizar un pasado operativo frente al inmigrante y al mismo tiempo frente a los pobladores originarios: la inclusión del gaucho como rasgo de lo nacional excluía al inmigrante y también al indio.¹⁶ 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, rechazar al inmigrante y al indio operó como reaseguro para los terratenientes, preocupados por ganar territorios que pudieran hacer luego productivos, e interesados, naturalmente, en conservar el poder. 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 ser “valorada” frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía ser enseñada, la lengua nacional.¹⁷ De este modo se circunscribió el espacio lingüístico a la letra escrita (por la clase dominante) de la Ley. El género discursivo predominante de ese polo lingüístico fue la gramática. El discurso de la gramática representó la frontera, el límite, la forma que debía adoptar lo dicho. Mientras tanto, la figura del gaucho fue recuperada para la literatura nacional, cuyo género privilegiado

¹⁶ 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”. Para 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.

¹⁷ Lengua que en ese entonces, y aún hoy, sigue sin definición en el sistema educativo. Se puede rastrear este punto de vista en el currículo actual: los contenidos indicados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) 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)”. 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. Cfr. el artículo de Roberto Beín (2004), 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.

fue la antología. La recuperación de la lengua del gaucho para el proyecto estético no contribuyó 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*.

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 sociales.¹⁸

La discusión sobre la lengua en este período problematizó patentemente la noción de norma lingüística. 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 defendida por intelectuales que abogaban por la elevación de la norma culta regional (cfr. Lauria y López García 2009). 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 la Península fue central para la instauración de una ideología nacionalista.¹⁹

6. Propuestas desde la Universidad de Buenos Aires

Mientras la crítica literaria se posicionaba diversamente en el continuo entre estos 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 primeras líneas de trabajo del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (fundado en 1923) dirigidas inicialmente por Américo Castro son resultado del proyecto que asoció la nación argentina al modelo (y control) peninsular del español. 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 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 y García 2009: 120) se encontró con la tendencia hacia la perspectiva diacrónica y un prescriptivismo, expresado en las posturas de Menéndez Pidal y Américo Castro, que vieron la lengua regional como una deformación.

De este modo, esta institución acompañó en sus inicios las representaciones que estigmatizaban a la variedad como un desvío, al margen del ideal lingüístico, y a la sombra de las instituciones vinculadas con la lengua de corte peninsular. Las voces de Amado Alonso y

¹⁸ Arnoux (2003) 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” (2003: 85).

¹⁹ 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.

Américo Castro se destacaron debido a su inserción institucional en la academia, e incluso, en el caso de Alonso, en el ámbito educativo, para el que años más tarde diseñó programas de lengua para la escuela media y aportó la *Gramática* (1938), que alcanzó cincuenta ediciones, escrita en colaboración con el dominicano Pedro Henríquez Ureña.²⁰ Ambas posiciones fueron, cada una en su medida, 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 período. 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 2011: 241), Castro pasaba del plano lingüístico al histórico y luego al sociológico para concluir en el terreno de las esencias nacionales.

No obstante, el Instituto cumplió el cometido, instaurado por Rojas en su fundación, de transferir al ámbito educativo las investigaciones provenientes de la universidad. En ese sentido, el reconocimiento de la importancia de los entonces novedosos estudios lingüísticos, la formación de investigadores de primer nivel, que luego se preocuparon por renovar la currícula escolar (Mabel Rosetti llamó “revolución copernicana” al programa de lengua diseñado en 1936 por Alonso para el uso en la escuela media argentina) y preparar las gramáticas y antologías escolares fueron algunos de los modos en que el Instituto de Filología fue señero de la relación entre la labor universitaria y la enseñanza escolar. Producto de esa formación de docentes investigadores son las producciones de, entre otros, Ana María Barrenechea, Mabel Rosetti y Ofelia Kovacci, quienes tuvieron incidencia en los contenidos escolares y la enseñanza de la gramática en la escuela que, pese a las reformas curriculares de los años 90, perduran en las representaciones de los docentes.²¹ Entre las gramáticas escolares que comenzaron a publicarse más tarde por los investigadores provenientes de ese grupo podemos contar las de Hortensia Lacau y Mabel Rosetti, *La gramática estructural en la escuela secundaria* y *La gramática estructural en la escuela primaria* (1961); de las mismas autoras, *Castellano y Comentarios de textos* (1962); de Nicolás Bratosevich, *Castellano* (1964); de Ofelia Kovacci, *Tendencias actuales de la gramática* (1967) y de Ana María Barrenechea y Mabel Rosetti, *Estudios de gramática estructural* (1969).

7. La industrialización como contexto educativo: del estado paternalista al neoliberalismo

El censo escolar del año 1931 descubrió la existencia de un 20% de analfabetos. Esta y otras deficiencias llevaron a la férrea crítica de los modelos pedagógicos anteriores. Las propuestas intelectualistas, enciclopedistas, exaltadoras de la racionalidad, así como la falta de contenidos específicos destinados a la formación para el trabajo y la incipiente

²⁰ En esta gramática puede verse la reconciliación con la lengua de Buenos Aires (expresada en el reconocimiento de su importancia económica y cultural) y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la palabra (que repercute en el impacto cada vez mayor de los medios, la expansión de la industria editorial, la preocupación por la normalización terminológica), que impulsan la nivelación de la lengua. Es decir, la selección de formas, giros y expresiones generales se relaciona con la progresiva necesidad de adecuación a los receptores de las distintas variedades del castellano.

²¹ El antecedente de la preocupación del Instituto por ofrecer recomendaciones a los docentes para la enseñanza y, especialmente, el control de los usos lingüísticos en la Argentina es el trabajo de Berta Vidal de Battini (1964). Esta investigación es pionera y única en su amplia cobertura del territorio nacional en busca de marcas dialectales que permitieran reconocer las características específicas y adecuar las pautas de control escolar a cada región lingüística argentina. Las diferencias entre la primera edición y la última dan cuenta del recorrido del grupo de investigadores del Instituto de Filología en su mirada y reconocimiento de la variedad regional.

industrialización fueron dando paso a modelos pedagógicos provenientes del espiritualismo (a los que maestros e inspectores ignoraban siguiendo los preceptos positivistas en las aulas) algunos años antes de la llegada de Juan Domingo Perón al poder.

Durante el peronismo el Estado se arrogó la protección de la cultura nacional entendida como una conjunción de rasgos heredados de España y elementos autóctonos. De acuerdo con la tradición hispanista, lengua y religión fueron las columnas que sostuvieron en el primer peronismo la homogeneidad de la cultura nacional.²² Así, la distribución social de las lenguas concentró lo universal, lo público, la lengua “que se desea que sea” en el español “puro”; y lo nativo, lo folclórico, lo doméstico en las variedades del español y las lenguas indígenas. Según Mara Glozman (e. p. a), el discurso sobre el idioma nacional “conserva el vocabulario y los enunciados propios de la tradición hispánica y del discurso oficial franquista”, “se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por la Madre Patria y los elementos de milenaria civilización que intervinieron en su formación” (Plan de gobierno 1947-1952, Presidencia de la Nación, citado en Glozman e. p. a: 2), 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.

La diferenciación entre lo nativo y lo hispano operó en la división escolar de saberes lingüísticos. La escuela sería la encargada entonces de consolidar este modelo funcionando como canal de difusión de la tradición católica e hispánica.²³

Más tarde, entre los años '60 y '70, probablemente por influencia de la Escuela Nueva en la Argentina (cuyas repercusiones llegan hasta esos años) y las modificaciones en los contenidos operadas por los grupos provenientes de la universidad, el texto escolar fue modificando las características que el género había tomado del modelo enciclopédico. A comienzos de los años 60, en un específico contexto pedagógico, de mercado editorial, de formación docente y de vínculo de la universidad con las editoriales académico-educativas, comenzó a crecer el impacto de las decisiones editoriales en relación a la transmisión de teorías lingüísticas y representaciones sobre la lengua de enseñanza. En función de atender a los cambios acaecidos en materia pedagógica (y los consecuentes cambios en las legislaciones), al desarrollo de nuevas tecnologías de edición, y a los intereses editoriales – entre otros factores de incidencia– los libros de texto sufrieron readaptaciones en los contenidos, la estructura gráfica y los recursos pedagógicos empleados. Las gramáticas pasaron, entonces, a formar parte del área lengua de los manuales, cuyos materiales estaban destinados a cubrir los aspectos que hasta ese momento ocupaban separadamente antologías, gramáticas y libros de ejercitación.

A partir de los años 70 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

²² Fontanella de Weinberg (1991) señala como puntos cronológicos centrales del cambio de actitud acerca del voseo en Argentina (representados en las posturas de Tiscornia de 1930 y Vidal de Battini de 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).

²³ La escuela normalista (creada, como se ha señalado, por la oligarquía del siglo XIX, como canal de civilización y difusión de sus ideas políticas) podía representar 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 peronista. Coincidentemente, de este gobierno (precisamente, del año 1946) data el único intento de imponer un texto escolar único producido por el Estado. Asimismo, Glozman (e. p. b) señala que el peronismo adaptó por decreto la política educativa ya existente a los parámetros del Segundo Plan Quinquenal de la Nación (1952), lo que incluyó la modificación de los contenidos curriculares.

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 culturales. La iglesia y la familia tomaron protagonismo como encargadas de la educación, reinstalando aquel modelo que en Argentina se había ido superando desde mediados del siglo XIX.²⁴ El modelo educativo tendió a reinstaurar el orden y control del comportamiento a través de la reintroducción de pautas escolares moralizantes. La fuerza política se plasmó en el control lingüístico. El marco ideológico otorgó vigencia a los ideologemas académicos, de manera que la pauta nacionalista ancló en el hispanismo, el catolicismo y las marcas de lo rural como rasgos de lo nacional. Durante esos años, las condiciones materiales de las editoriales, los modelos pedagógicos constructivistas y la desprofesionalización docente desestimaron al maestro como destinatario del libro de texto escolar y tomaron al alumno como enunciatario (cfr. López García 2010). Con el crecimiento de la industria editorial y la profesionalización de los autores de manuales escolares comienzan a escindirse la práctica docente, la investigación y la edición de libros escolares. (Para una descripción de la conformación del género manual escolar, véase López García, 2011.)

La contundente expresión de la preocupación por delimitar los contenidos de enseñanza se evidencia en el currículum de la Ciudad de Buenos Aires (1980), una edición de 1300 páginas, donde se exponían todos los contenidos por área discriminados por año y se proveían ejemplos que permitieran a los docentes identificar fácilmente el tema designado por la nomenclatura disciplinar. Los aspectos gramaticales encuentran referencia teórica en los modelos estructuralistas de corte norteamericano y se hace hincapié en el aprendizaje “razonado” de la ortografía, el análisis sintáctico y el reconocimiento de clases de palabras. En esos años los libros de texto comenzaron a privilegiar las necesidades de las editoriales y a construir un público (estudiantes, maestros y padres) consumidor de libros escolares como objeto ineludible de la práctica escolar.

En los años '90 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 y se plasmaron primero en la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y posteriormente en su “rectificación”, la Ley de Educación Nacional antes mencionada. 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 modelo neodarwinista: 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. Al desprover 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.²⁵

²⁴ Según Adriana Puiggrós (1998), la política dictatorial y el derrumbe económico propiciado por la imposición de una economía neoliberal produjeron la más grave situación 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.

²⁵ 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.

Se registran entonces la entrada de editoriales extranjeras al país y las fusiones con empresas nacionales que en los años '90 llegan a controlar el 75% del mercado del libro en Argentina. Los libros escolares y, con relación al tema que nos ocupa, los libros o apartados de manuales destinados a la enseñanza de la gramática, acuden a la clásica ambigüedad proveniente de los documentos de la Real Academia Española, donde la norma consuetudinaria se confunde con la norma prescriptiva, e intentan “explicar” los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva descriptivista, ignorando los trabajos específicos sobre las variedades regionales. Esta modalidad está sustentada por la ideología del panhispanismo, conveniente a las editoriales para ahorrar recursos gracias a la mancomunidad lingüística hispanoamericana y conveniente a los centros de control en tanto mantienen su importancia en la “necesidad de unificación” de las áreas lingüísticas hispanas.

En la actualidad, a partir de la adquisición, por parte de grupos económicos españoles, de las editoriales que ocupan el segmento escolar, los intereses lingüísticos peninsulares están resguardados en la práctica escolar argentina.²⁶

8. Conclusiones

A lo largo de estos apuntes hemos mostrado las preocupaciones sobre la lengua y, en especial, la enseñanza de la lengua, en el arco histórico comprendido entre la primera y la última ley de educación en la Argentina. Las intervenciones sobre la lengua y sobre el papel del Estado en su enseñanza han estado, naturalmente, albergadas por decisiones políticas y enmarcadas en los determinados modelos de país que hemos ido repasando.

A la luz del panorama general, puede advertirse que la primera intervención estatal y sus consiguientes aplicaciones y regulaciones específicas tendieron a pautar y estipular de manera estricta formas de control de la enseñanza, tanto a través de las instituciones escolares como de los instrumentos de gramatización. La regulación estatal de los distintos modelos político-ideológicos buscó mantener ese control sobre la lengua en virtud de diferentes concepciones pedagógicas, teóricas, ideológicas y, por tanto, lingüísticas.

Finalmente, es preciso señalar que, en especial a partir de la última Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la libertad otorgada por los contenidos curriculares, la falta de formación docente, y la relación entre las editoriales argentinas y los intereses político-lingüísticos españoles, deja en manos del mercado la regulación de los contenidos escolares.

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 y 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. De este modo, al *laissez faire* en materia de legislación lingüística se le superpuso una ofensiva de regulación lingüística impulsada desde las empresas. 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 Estado.

La multiplicidad de propuestas escolares de enseñanza de gramática acuden a diferentes modelos teóricos habilitados todos ellos por contenidos nacionales lábiles, que permiten la enseñanza de la gramática desde perspectivas estructuralistas, funcionalistas, provenientes de la gramática textual o una combinación de aquellas. De este modo, la escisión entre la

²⁶ Los ejemplos más importantes de la presencia de intereses españoles en la regulación lingüística escolar son las editoriales: Santillana (perteneciente al grupo español Prisa), el grupo español Aique (dueño de la vieja Larousse), Kapelusz (parte del grupo Norma) y Estrada, fundada en 1869 (Grupo MacMillan).

universidad, los maestros y las editoriales resulta en el control empresarial de la circulación de determinados saberes.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Ministerio de Instrucción Pública. 1884. *Ley de Educación Común* N° 1420. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf.]
- Ministerio de Cultura y Educación. 1993. *Ley Federal de Educación*. [http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html.]
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2005. *Núcleos de Aprendizajes prioritarios*. [http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html.]
- Ministerio de Educación. 2006. *Ley de Educación Nacional* N° 26.206. [http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.]

Fuentes secundarias

- Academia Argentina de Letras. 1934. *Boletín de la Academia Argentina de Letras* [2ª ed.1943] Tomo II, 5/6, enero-junio, 319.
- Arnoux, Elvira. 1999. "El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello". *Prácticas y representaciones del lenguaje* comp. por Elvira Arnoux y Roberto Bein. 37-61. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, Elvira. 2003. "Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX". *Letterature d'America* XXIV: 100. 23-50.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein. 1996. "La valoración de Amado Alonso de la variedad rioplatense del español". *Cauce. Revista de filología y su didáctica* 18/19. 183-194.
- Barrenechea, Ana María y Mabel Rosetti. 1969. *Estudios de gramática estructural*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Bein, Roberto. 2004. "La legislación político-lingüística en la Argentina". *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* ed. por Georg Kremnitz y Joachim Born. 41-50. Viena: Praesens.
- Bentivegna, Diego. 1999. "Amado Alonso y Américo Castro en Buenos Aires: entre la alteridad y el equilibrio". *Prácticas y representaciones del lenguaje* comp. por Elvira Arnoux y Roberto Bein. 135-155. Buenos Aires: EUDEBA.
- Blanco, María Imelda. 1995. "Reformulaciones de la *Gramática castellana* de Andrés Bello destinadas a la escuela media". *Letterature D'America* XV. 59-87.
- Blanco, María Imelda. 1999. "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina". *Prácticas y representaciones del lenguaje* ed. por Elvira Arnoux y Roberto Bein. 75-100. Buenos Aires: EUDEBA.
- Blanco, María Imelda. 2003. "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: La *Gramática Argentina* de Rufino y Pedro Sánchez". *El pensamiento ilustrado y el lenguaje* ed. por Elvira Arnoux y Carlos R. Luis. 163-203. Buenos Aires: EUDEBA.
- Blanco, Mercedes. 1985. "Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina". *Cuadernos del Sur* 18. 131-149.
- Bratosevich, Nicolás. *Castellano*. 3 vols. Buenos Aires: Estrada.
- Calero Vaquera, María Luisa. 2009. "Apuntes sobre el *Curso gradual de gramática castellana*". *Revista argentina de historiografía lingüística* I: 2. 151-174.

- Carricaburo, Norma. 1994. "Los clasificadores léxicos y la clase alta argentina". *Letras* 29-30. 5-11.
- Di Tullio, Ángela. 2011. *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires, Eudeba.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1988. *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1991. "Generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX". *Cuadernos del Sur* 23/24. 35-49.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1992. "Historia del español de la Argentina". *Historia y presente del español de América* ed. por César Hernández Alonso. 357-381. Valladolid: Junta de Castilla y León/Pabecal.
- Gagliano, Rafael. 1991. "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario". *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* ed. por Adriana Puiggrós. 281-307. Buenos Aires: Galerna.
- Glozman, Mara. e. p. a. "Lenguas, variedades y filología en los discursos estatales (1946-1947): entre la comunidad hispánica y la identidad nacional". *Actas de las Primeras Jornadas Interdisciplinarias "Lenguas, identidad e Ideologías"*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Glozman, Mara. e. p. b. "Las lenguas en el primer Plan de Gobierno de Juan D. Perón: diversidad lingüística y construcción de la unidad". *Actas de las Cuartas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Concordia, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- González Stephan, Beatriz. 1995. "Disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales". *Revista de Investigaciones Literarias* 3: 5.19-46.
- Knauer, Gabriele. 1993. "Europeísmo versus americanismo en la obra de filólogos hispanoamericanos sobre el español americano". *Diálogo y conflicto de culturas* en Hans-Otto Dill y Gabriele Knauer. 205-216. Frankfurt am Main: Editorial.
- Kovacci, Ofelia. 1967. *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Columba.
- Lacau, Hortensia y Mabel Rosetti. 1961. *La gramática estructural en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lacau, Hortensia y Mabel Rosetti. 1961. *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lacau, Hortensia y Mabel Rosetti. 1962. *Castellano*. 3 vols. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lacau, Hortensia y Mabel Rosetti. 1962. *Comentarios de textos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lauria, Daniela y López García, María. 2009. "Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica". *Lexis* 33: 2. 49-89.
- López García, María. 2010. "A rey muerto, rey puesto. El rol del docente en el manual escolar". *Revista Iberoamericana de Educación* 54. 203-220.
- López García, María. 2011. "Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares". *Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita* 11, 13-31.
- Moure, José Luis y María Leonor Acuña. 2001. "Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua". *Temas de Patrimonio* 4. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires. 125-131.
- Narodowski, Patricio. 2005. "Economía de la educación: una actualización necesaria". *Educación: ese acto político* ed. por Graciela Frigerio y Gabriela Diker. 89-105. Buenos Aires: Del Estante.
- Puiggrós, Adriana. 1992. "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión". *Escuela, democracia y orden* ed. por Adriana Puiggrós. 15-97. Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, Adriana. 1998. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Quesada, Ernesto. 1899. "El problema de la lengua en la América española". *Revista Nacional* XXIX, 53-63 y 121-136; Tomo XXVIII, 239-257 y 373-389.
- Rosenblat, Ángel. [1961] 1991. "Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua". *Estudios dedicados a la Argentina*. Tomo IV. 83-125. Caracas: Monte Ávila, 83-125.
- Spiegelburd, Roberta. 2004. "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)". *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Del catecismo colonial a La razón de mi vida* ed. por Héctor Cucuzza y Pablo Pineau. 149-176. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiscornia, Eleuterio. 1930. *La lengua de Martín Fierro*. Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Instituto de Filología.
- Toscano y García, Guillermo. 2009. "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926)". *Revista de Lingüística Iberoamericana* VII: 13. 113-135.
- Vidal de Battini, Berta Elena. 1964. *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.