

## Un manual de conversación para hablar en “argentino” (1910)

Speaking Argentine. A conversation handbook from 1910

**María Sol Pérez Corti\***

Universidad de Buenos Aires, Universität Leipzig, CONICET

sperezcorti@filo.uba.ar

---

### Abstract

This article analyses the book *El argentino. Manual de lectura y conversación esencialmente argentinas* published in 1910 by José Antonio Amuchástegui and José Mittendorfer of the Berlitz Academy in Buenos Aires. The handbook constitutes a novel intervention in the debate over the national language in Argentina. It follows the ideas of Abeille's *Idioma nacional de los argentinos* (1900) and proposes the teaching of the local language variety as a second language, in a work intended for foreign visitors in the context of the Centenary of the May Revolution. First, we reconstruct the arrival of the Berlitz method and its official academies in Argentina and the place of the handbook among the contemporary Spanish teaching manuals of that school, as well as the links with the method's pedagogical proposal. Then, we introduce the structure of the book, its exercises and ideas on the "Argentine language" as well as its relationship with Abeille's text.

**Key words:** Argentine language, debate over the national language, Lucien Abeille, teaching of Spanish as a foreign language, Berlitz Method in Argentina.

### Resumen

Este artículo analiza el libro *El argentino. Manual de lectura y conversación esencialmente argentinas* publicado en 1910 por José Antonio Amuchástegui y José Mittendorfer de la Academia Berlitz de Buenos Aires. El manual constituye una intervención novedosa en el debate por la lengua nacional en la Argentina, en tanto sigue las ideas de *Idioma Nacional de los Argentinos* de Abeille (1900) y propone la enseñanza de la variedad local como segunda lengua, en una obra destinada a visitantes extranjeros en el marco del Centenario de la Revolución de Mayo. Primero, se reconstruyen los avatares de la llegada del método Berlitz y sus academias oficiales a la Argentina y el lugar que ocupa la obra entre los manuales para la enseñanza de español contemporáneos de esa escuela, así como los vínculos con los postulados pedagógicos del método. A continuación, se presentan la estructura del libro y sus ejercicios, luego sus consideraciones sobre el “idioma argentino” y sus relaciones con el texto de Abeille (1900).

**Palabras clave:** idioma argentino, debate por la lengua nacional, Lucien Abeille, enseñanza de español como lengua extranjera, método Berlitz en Argentina.

---

## 1. Introducción

Este artículo presenta, describe y analiza desde la perspectiva de la historiografía lingüística el libro *El argentino. Manual de lectura y conversación esencialmente argentinas* publicado en 1910 por el abogado José Antonio Amuchástegui y el docente José Mittendorfer, director de *The Elite Berlitz School of Languages* de Buenos Aires.<sup>1</sup> La obra, editada en el marco de los festejos por el Centenario de la Revolución de Mayo,<sup>2</sup> estaba destinada a

---

\* Recibido el 24/01/2022. Aceptado el 7/04/2022.

<sup>1</sup> Agradezco especialmente a Carla De Natale por su inestimable ayuda en la recolección del material de archivo.

<sup>2</sup> Los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo abarcaron varios días y una serie de eventos, exposiciones, proyectos artísticos y arquitectónicos, que incluyeron también la producción de materiales

acompañar a visitantes (y eventualmente migrantes) europeos en el estudio del “idioma corriente” y en el conocimiento de la Argentina y sus principales características. El foco en esos aspectos convierte al libro en un material llamativo para el período. Ya en su título, el manual que nos ocupa condensa las dos líneas teóricas que lo orientan y que examinaremos en este trabajo. Por una parte, la idea de que en la Argentina se habla una lengua distinta (o en camino de separarse completamente) del español peninsular; por otra parte, la adscripción al método Berlitz para la enseñanza de lenguas. En relación con este último punto, buscaremos también reconstruir los inicios de las escuelas Berlitz en el país –una temática aún no abordada por la crítica especializada–. Para ello, comenzamos por presentar los aspectos principales de las dos líneas que se cruzan en el manual y sobre las que nos detendremos en profundidad en las páginas siguientes.

En primer lugar, el nombre *El argentino* retoma la tesis central del polémico y controvertido libro de Lucien Abeille (1900), *Idioma nacional de los argentinos*, que postula la existencia de una lengua nacional en formación, diversa del español peninsular. El manual se propone así enseñar “el idioma argentino” en tanto

Debe ser conocido lo mejor posible por el extranjero que llega á nuestra patria, pues sus diferencias con el Español son tantas que en realidad, forma ya una lengua distinta, con lexico, sintaxis y fonética exclusivamente propias (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 108).<sup>3</sup>

De este modo, la obra se presenta como un instrumento lingüístico (Auroux 1994) que incorpora en una propuesta didáctica específica las ideas de Abeille, lo que implica un singular posicionamiento ideológico y pedagógico. Como ha sido ampliamente estudiado, el tratado de Abeille y su definición de un “idioma nacional argentino” marcaron un extremo en el debate por la lengua nacional en la Argentina y la defensa o el rechazo de esa propuesta se convirtieron, con distintos matices, en el núcleo de los debates ideológico-lingüísticos de la primera mitad del siglo XX (Ennis 2008). Más allá del “relativo valor científico” (Blanco 1996), las inconsistencias y la eventual ausencia de solidez analítica que la crítica ha señalado en el estudio de Abeille (Ennis 2008; Alfón 2011), una de sus novedades pasó por instalar el debate sobre la lengua en el ámbito de la lingüística académica y el análisis filológico (Alfón 2011), a través de la adopción de un cierto volumen teórico –sobre todo de especialistas franceses como Michel Bréal, Gaston Paris, Arsène Darmesteter y Antoine Meillet– y de una metodología propia de la lingüística europea de la época, aunque no siempre aplicados con solvencia (Ennis 2008). Dichos aspectos resultan significativos si se tiene en cuenta que la profesionalización e institucionalización de los estudios lingüísticos en la Argentina tienen lugar más de dos décadas después, en 1922, a partir de la fundación del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, el primer centro de investigación en el área del país (Di Tullio 2003; Ennis 2008; Toscano y García 2013). En este sentido, la obra intenta un abordaje científico del problema de la lengua nacional y se concentra, por ejemplo, en la búsqueda de explicaciones de los fenómenos idiosincráticos del “argentino” a través de la aplicación de las leyes fonéticas y de métodos propios de la lingüística histórico-comparativa del siglo XIX.

---

impresos destinados al público local y extranjero. Se organizaron con las exposiciones universales como modelo y de acuerdo a las tradiciones europeas y estadounidenses. El objetivo era celebrar el crecimiento económico y la modernización del país y mostrar a la Argentina como una nación joven y pujante. Entre los invitados de honor se encontraba la Infanta Isabel de Borbón, acompañada por una numerosa comitiva. Las ostentosas celebraciones, sin embargo, tuvieron lugar en un clima político convulsionado: grupos obreros organizaron huelgas generales y boicots, a lo que el gobierno respondió, entre otras medidas, con la declaración del Estado de sitio en la ciudad de Buenos Aires. Las contradicciones de la modernización, el crecimiento económico y el conflicto social se pusieron de manifiesto. Sobre el tema véanse, entre otros, Devoto (2002 y 2010).

<sup>3</sup> Respetamos en todos los casos la ortografía del texto original.

Dadas estas características y la intención del tratado de describir y explicar los fenómenos idiosincráticos del español de la Argentina, predominan en el libro de Abeille la discusión teórica y la retórica argumentativa, pues en principio no está pensado para la enseñanza.

Ese último aspecto, sin embargo, es la preocupación central del manual de conversación *El argentino* que, apoyándose explícitamente en la propuesta de Abeille, busca “llenar un vacío” y ofrecer elementos para “hacer conocer del extranjero nuestra manera habitual de hablar” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 109). Como veremos y analizaremos en los apartados siguientes, la obra recurre a distintas estrategias y se sirve del material recopilado por Abeille para diseñar sus herramientas didácticas para enseñar la variedad local del español,<sup>4</sup> una propuesta completamente novedosa para la época e inédita en el marco del debate por la lengua nacional. En otros términos, realiza operaciones de adaptación de su propuesta teórica para presentar y describir las características distintivas del “argentino” que revisaremos en detalle.

En segundo lugar, el subtítulo *Manual de lectura y conversación esencialmente argentinas* da cuenta de la propuesta pedagógica, anclada en la referencia en la portada a la escuela Berlitz de Buenos Aires, a la que pertenecen los autores y al método homónimo. En este sentido, el manual se enmarca, dentro de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la tendencia conversacional que, a diferencia de la gramatical, atiende a “la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (diálogos, frases...)” (Sánchez Pérez 1992: 2). La orientación a la comunicación hablada es manifiesta desde el principio, en tanto la intención es enseñarle al viajero

[...] el modo más conveniente de hacer su recorrido, con los vocablos mas apropiados, con la mayor economía de tiempo y dinero y en forma de conversación familiar y **criolla**, es decir **argentina** (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 10. Las negritas son del original).

Este foco en la oralidad, al igual que en la figura del viajero como uno de los destinatarios principales de la obra, remite a características centrales de la propuesta pedagógica diseñada por Maximilian D. Berlitz (1852-1921) en Estados Unidos, que constituyó una de las mayores innovaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras de fines del siglo XIX a partir de la aplicación del método directo y del abandono de las estrategias centradas en la traducción y el estudio de la gramática (Finotti 2010; Corvo Sánchez 2012; Howatt and Smith 2014). Berlitz abrió su primera escuela en 1878 en Providence (Rhode Island) y desarrolló el método que se volvería conocido mundialmente en los años subsiguientes. El punto de partida para su creación estuvo dado por un período de enfermedad de Berlitz, durante el que uno de sus docentes, el francés Nicolás Joly, quien no tenía muchas competencias en lengua inglesa, enseñó por seis semanas su lengua materna sin recurrir a la de los estudiantes para ninguna explicación (Finotti 2010). A partir del éxito de ese emprendimiento, Berlitz propuso enfocarse en las clases en la interacción oral, trabajar solo con la lengua meta y abandonar los ejercicios de traducción y las reflexiones centradas mayoritariamente en la gramática para enseñar lenguas extranjeras. En su plan, la adquisición de competencias para la comunicación oral y la comprensión auditiva eran el objetivo primario y el forastero que debía interactuar en situaciones cotidianas una de las escenas comunicativas estructurantes (Stieglitz 1955). Se

<sup>4</sup> En el listado de obras dedicadas al estudio de la lengua argentina, “notablemente incompleto y asolado por el predominio del descuido y la errata” (Alfón 2008: 21), que Rudolf Grossmann confecciona en su libro *El patrimonio lingüístico extranjero en el español del Río de la Plata* ([1926] 2008), se incluye una referencia a la obra que nos ocupa, definida como “una guía para extranjeros en la celebración del Centenario de 1910” que en su sección especial sobre la lengua argentina se ocupa sobre todo del cambio semántico y las formas dialectales especiales de modo “para nada independiente, completamente en la corriente de Abeille” (Grossmann 2008 [1926]: 69).

buscaba, en definitiva, enseñar a adultos a conversar en una lengua extranjera, abandonando los preceptos de los métodos de gramática-traducción (Finotti 2010; Corvo Sánchez 2012; Howatt and Smith 2000, 2014).

Si bien existían planteos contemporáneos similares y es probable que Berlitz haya estado expuesto a los desarrollos propuestos poco tiempo antes por los docentes Lambert Saveur y Gottfried Hennes,<sup>5</sup> en escasos años logró expandir la red de sus academias, primero por los Estados Unidos, luego en Europa y en el resto del mundo. Esa evolución estuvo acompañada, como veremos, por la producción de materiales pedagógicos, la serie de manuales *The Berlitz Method for teaching modern languages* [El método Berlitz para enseñar lenguas modernas], concebidos para utilizarse en las academias oficiales. El español contó con manuales propios, que consignaban a Berlitz como autor junto a otros colaboradores. En ese contexto de obras destinadas a la enseñanza propuestas desde la casa matriz para todas las sucursales, *El Argentino* también constituye una producción llamativa, cuyas relaciones con los libros contemporáneos asociados al método y con el funcionamiento de la escuela reconstruimos en este trabajo. En efecto, el manual que aquí nos ocupa se presenta con un doble propósito, acorde a los objetivos de las academias Berlitz: servir como una guía de viajero y simultáneamente como material para las clases de la entonces recientemente fundada filial oficial de Buenos Aires, ubicada según consta en la portada en la calle Florida N° 211. Como leemos en su introducción,

[...] desde su entrada al puerto, hasta su salida del país, el extranjero tendrá su mejor compañero en “El argentino” que le servirá de guía, de consejero y de amigo con el mayor desinterés, gozoso de prestar toda clase de atenciones al forastero que viene á saludarle en el primer centenario de su libertad.

Igualmente será de gran utilidad para el estudiante, pues con este sistema esencialmente objetivo de aprender el idioma corriente hará grandes progresos en poco tiempo [...].

En resumen, confeccionamos esta obra no solo para facilitar al extranjero el conocimiento del país con sus instituciones y costumbres particulares, sino también para que sirva de texto de lectura y enseñanza del idioma corriente, procurando su aprendizaje por el estudio del idioma mismo (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 10).

A partir de las consideraciones anteriores, nuestro recorrido presenta, en primer lugar, los inicios de las escuelas Berlitz en la Argentina, las características de los materiales de enseñanza utilizados y su relación con *El argentino*, así como sus vínculos con los postulados generales del método Berlitz. En segundo lugar, reconstruimos las ideas principales del debate por la lengua nacional hasta 1910 y el contexto de aparición del manual. Luego indagamos en la estructura de la obra, sus elementos principales y, específicamente, en las herramientas que propone para la enseñanza de la lengua. A continuación, ponemos el foco en el capítulo dedicado al “idioma argentino” y en las caracterizaciones que ofrece de la variedad lingüística local, así como en las relaciones que establece con el tratado de Abeille. La propuesta de enseñar la variedad local, con sus particularidades de acuerdo al uso corriente, establece una marca distintiva que brinda nuevo material al estudio del debate por la lengua nacional. Asimismo, a través del estudio de este libro, que constituye una contribución pionera en la implementación del método directo y el enfoque comunicativo en la Argentina, buscamos aportar a la reconstrucción de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el país.

---

<sup>5</sup> Para un abordaje de los puntos de contacto y de la producción de Saveur y Hennes, véase Howatt and Smith 2000 y Finotti 2010.

## 2. Sobre los inicios del método Berlitz en Argentina

La introducción del método y de las escuelas Berlitz en la Argentina no ha recibido aún atención por parte de los estudios historiográficos. La escasez de fuentes institucionales, así como la dimensión que ha tomado la marca Berlitz, vuelven un desafío rastrear sus inicios en el país. La prensa escrita, que se ocupa y tematiza su llegada en la primera década del siglo XX y publicita sus ofertas, da pistas para reconstruir ese proceso.

La Academia Berlitz llegó a la Argentina en 1905 a través de las gestiones de Benoit Collonge y Edouard Wellhoff (Arana 1905). Ya desde 1898 ambos habían firmado un acuerdo con Maximilian D. Berlitz para emitir en su nombre licencias de sus escuelas. En 1905 los tres fundaron “Collonge, Wellhoff & Co.” que operaba como “The Berlitz Schools of languages” y fue la antecesora de la *Société Internationale de Ecoles Berlitz* (SIEB), que comenzó a funcionar en 1907 (Berlitz International, Inc. 1998). Esa entidad marcaría una distinción entre la operatoria de la compañía Berlitz en los Estados Unidos y en el resto del mundo. En efecto, para 1905 ya existían 300 escuelas alrededor del globo (Rose 2011), de las cuales dos estaban en Sudamérica (Fernández 1906).

La primera filial argentina comenzó a funcionar en la Ciudad de Buenos Aires, con sede en Florida 211. Más tarde se trasladó a Avenida de Mayo 847. Hacia 1910 ya se habían abierto dos sucursales más, una en la misma ciudad ubicada en Callao 384 y otra en La Plata, en la Calle 6 N°1084 (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 143). Para 1914 se había fundado otra sede más en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Berlitz International, Inc. 1998: 24). En su *Álbum patriótico* de 1905, publicado con motivo del 95° aniversario de la Revolución de Mayo, Arana dedica un apartado a celebrar la llegada al país de *The Berlitz School*, circunstancia que saluda como una señal de modernización al tiempo que indica que muy rápidamente contó con un amplio número de estudiantes. Según señala, el foco de la institución estaba en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés y el alemán y en menor medida el francés, aunque un comunicado oficial de Collonge y Wellhoff (1906) en la revista *Caras y Caretas* consignaba también el español dentro de los idiomas impartidos.

Hacia 1906 el método y la marca Berlitz se habían popularizado también en la Argentina, a tal punto que el 1° de junio de ese año, en el local de la calle Florida, se pronunció una conferencia con el nombre “Academias Berlitz. Auténticas y apócrifas” que buscaba denunciar los usos no permitidos del nombre y reafirmar a la sede como la única con una licencia oficial frente al “huracán de academias de idiomas” que empleaban “sin razón” el nombre Berlitz, engañando al público con “propaganda equívoca” (Fernández 1906: 1). En efecto, los representantes legales de la escuela y el método en el país habían iniciado acciones judiciales contra aquellas escuelas que usaban la referencia al método sin la autorización correspondiente.

De este modo, por ejemplo, en el número 389 del 17 de marzo de 1906 de la revista *Caras y Caretas* una solicitada firmada por Collonge y Wellhoff advierte sobre la utilización del método por parte de muchos que creen enseñar conforme a él “sirviéndose caprichosamente de nuestro libro”, por lo que informan “que no hay en Buenos Aires sino una Academia autorizada por el señor Berlitz y donde se emplea debidamente su método, la que funciona en la calle Florida bajo nuestra dirección” (Collonge y Wellhoff 1906). Para el momento de la publicación de *El Argentino*, *The Elite Berlitz School of Languages* Sociedad Anónima, “única autorizada por el Superior Gobierno de la Nación” contaba también con las ya mencionadas sucursales de la calle Callao y de la ciudad de La Plata (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 143).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Para ese entonces no se registraba a Collonge y Wellhoff como directores, sino que el directorio estaba compuesto por los siguientes miembros (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 143): Dr. Marcolino Amuchástegui

En efecto, la cuestión del método, los materiales para su implementación en la enseñanza y la competencia y capacitación docente constituían un problema para los representantes legítimos de Berlitz, en tanto profesores y academias no certificadas se apropiaban del nombre sin contar ni con las credenciales ni con la formación necesaria. Fernández (1906: 3) explica que, para la enseñanza según el método Berlitz, no basta con servirse del manual oficial, sino que se requiere también aprender “un sistema especial y muy complicado [...] en los cursos normales instituidos, en las grandes Academias Berlitz, para formar nuestro personal docente”. Según él, esa forma de enseñar no puede adquirirse a través de ningún libro porque se compone “de una infinidad de detalles, de inflexiones de voz, de gestos que nunca libro alguno podrá enseñar” (Fernández 1906: 3). Como señala Finotti (2010), los docentes ideales del método directo, tal como los concebían Lambert Saveur y Berlitz, a menudo debían convertirse en “malabaristas” y ser capaces de enseñar con todo su cuerpo, manipular objetos e “incluso actuar cuando la complejidad del mensaje a transmitir lo requiriese” (57, la traducción es mía).

Se trata entonces de aquellas competencias que distinguen la propuesta Berlitz de los métodos de gramática-traducción e implican un abordaje centrado en la comunicación oral, que no se basa ni en la lengua materna de los estudiantes para aprender la lengua extranjera ni en la memorización y explicación deductiva de reglas gramaticales. Las adaptaciones superficiales a través del uso del manual por personal no debidamente formado llevan, según Fernández (1906: 3), a que, frente a dificultades, los docentes no capacitados en el método Berlitz recurran a la traducción y promocionen un “método Berlitz perfeccionado”, cuando en realidad se trataría más bien de uno “al revés”. Así, denuncia a los imitadores y destaca la novedad de la propuesta que abarca materiales específicos sumados a innovaciones a la hora de dar clases (que deben aprenderse en los cursos oficiales destinados a tal fin). La capacitación de los profesores era, en efecto, algo muy importante para Berlitz, dado que el rol de estos en el intercambio educativo en el aula se concebía como total y por ello era necesaria una formación básica general para garantizar la correcta aplicación del método en las escuelas (Finotti 2010: 57). Asimismo, esto tenía que ver con que la mayoría de los docentes eran jóvenes hablantes nativos (muchas veces itinerantes) con más entusiasmo que entrenamiento académico o experiencia dando clases, por lo que parte del éxito de las academias Berlitz pasaba por ofrecerles una base metodológica lo suficientemente simple y sistemática que pudiesen replicar de modo relativamente sencillo y “profesional” (Howard y Smith 2000: 63).

Por otro lado, en lo que hace al funcionamiento de la escuela Berlitz en Buenos Aires, Fernández (1906: 7) destaca diferencias innovadoras respecto de otras instituciones locales para la enseñanza de idiomas y pone el acento, además, en su integración en la red global de Academias Berlitz. Así, explica que las lecciones se ofrecen por serie y no por mes, de modo que quienes deban faltar ocasionalmente o por un período prolongado puedan continuar con la lección correspondiente, sin importar el momento y sin perder las clases no tomadas en determinado mes. Además, resalta que los estudiantes pueden pedir una tarjeta para continuar sus estudios en Europa en el punto en que los dejaron en Buenos Aires, para lo que reciben indicación de la lección o del monto de dinero equivalente a una lección en el país de destino en cuestión. En relación con la dinámica de las clases, indica que varios profesores nativos de la misma nacionalidad alternan en el dictado de lecciones, de manera que los alumnos estén expuestos a una variedad de hablantes de la lengua que están aprendiendo y tengan así contacto con distintos tipos de pronunciación, de expresiones favoritas y gestos distintivos.

---

(presidente); Bartolomé C. Podestá (vicepresidente), H. G. Cabrett, José Mittendorfer, Stanley C. Hart (directores); Dr. Aquiles Pirovano, Anibal Barbosa (suplentes); José P. Bacigalupi (sindico); A. Molinari Laurin (suplente); Ernesto Frey (gerente); Dr. José Antonio Amuchástegui (abogado de la sociedad).

De este modo, se busca evitar el fenómeno de que el estudiante comprenda únicamente a su docente habitual y ampliar su competencia comunicativa, tanto para entender más como para adquirir una mayor cantidad de recursos expresivos.

Finalmente, si bien, en líneas generales, el método Berlitz surge a raíz de la expansión comercial y del transporte hacia fines del siglo XIX, como una opción para que adultos sin mucha educación formal pudiesen rápidamente aprender lenguas modernas a costos no muy elevados (Howatt y Smith 2000), sobre la academia en Argentina, Fernández (1906: 7) señala que apunta a un público “de cierta categoría”, lo que se garantiza por cobrar no un “precio exorbitante” pero sí un “desembolso relativamente elevado y ante el cual muchos titubean”. En efecto, Arana (1905) destaca su popularidad entre “las más distinguidas damas de la alta sociedad argentina” que se caracterizan especialmente “por su aplicación extraordinaria al estudio del inglés o el alemán”. En ese marco, no llama la atención que el manual que nos ocupa esté pensado para viajeros educados, más que para los migrantes de escaso o nulo paso por instituciones educativas de la época que llegaban al país de forma masiva.

### 3. Los manuales Berlitz y *El Argentino*

En relación con la producción de materiales pedagógicos para la Argentina y la región, Fernández (1906: 6) señala que existían ediciones oficiales sudamericanas de los manuales Berlitz –con las actualizaciones correspondientes desde la aparición de los primeros en la década de 1880– que eran idénticos a los europeos pero de costo más económico. En efecto, encontramos ediciones de 1906 de *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. Illustrated Edition for Children. English Part* [El método Berlitz para enseñar lenguas modernas. Edición ilustrada para niños. Parte inglesa] así como de *First book for teaching modern languages. English part for adults* [Primer libro para enseñar lenguas modernas. Parte inglesa para adultos] que consignan a M. D. Berlitz como autor y los nombres de Collonge & Wellhoff junto a una dirección parisina y una de Buenos Aires, la de la calle Florida 211. Además llevan la leyenda “Special edition for South America and Japon (This book is sold on the condition that it will not be exported from the above countries)” [*sic*] [Edición especial para Sudamérica y Japón (este libro se vende bajo la condición de que no se exporte de los países antes mencionados)]. Para el mismo espacio geográfico existen también ediciones de 1905 de las versiones francesa y alemana, en todos los casos con indicación de que no puede venderse fuera de esos lugares y con M. D. Berlitz como autor. Asimismo, la edición de 1908 de *El español comercial*<sup>7</sup> incluía junto a referencias de Berlín, Nueva York, París, Londres, Copenhague y San Petersburgo a *The Berlitz School* de Buenos Ayres [*sic*] en su portada.

Ya desde 1890 existía también la parte española del *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos*<sup>8</sup> donde, a diferencia de las versiones en inglés, francés y alemán de la época, se indicaba, más allá de la autoría de Berlitz, algún colaborador. La edición de 1890 señala a Don M. Florentino Martínez y a partir de 1906 a Don Benito Collonge; sin embargo, como indica Calero Hernández (2022), no se modifica el interior del manual, “por lo que queda en el aire el tipo de participación que tuvieron y a qué se debió el cambio”. Tanto los manuales en español como aquellos en las lenguas mencionadas anteriormente siguen globalmente la misma estructura de catorce lecciones preparatorias para la “enseñanza por

<sup>7</sup> En la introducción se explica que ese libro está dedicado a los estudiantes que deseen “familiarizarse con los términos mercantiles” (Berlitz 1908: 3) y que puede usarse en lugar del segundo libro del método o combinado con este (para el inglés, el francés y el alemán existía un segundo volumen). El foco está puesto sobre todo en el vocabulario usual del comercio y en la presentación de cartas, modelos de facturas y otros géneros escritos necesarios en el ámbito mercantil.

<sup>8</sup> Registrada en *BICRES V*, Esparza Torres y Niederehe (2015: 427).

medio de objetos” y luego los “trozos elementales o “intermedios” para la enseñanza a través del contexto o la “asociación de ideas” y las “lecturas corrientes”. El prólogo a las ediciones en español aclara, sin embargo, que no se trata de una trasposición idéntica, sino de una versión que, con el objetivo de presentar el método en un solo libro y no hacerse demasiado extensa, omite “anotaciones y algunos ejercicios contenidos en los métodos Berlitz de francés, inglés y alemán” (Berlitz 1890: II), que los profesores pueden reponer por su cuenta (por ello, en principio, la parte española cuenta con un solo tomo). En ellos, las catorce lecciones breves “ocupan un tercio del volumen”, luego se encuentran ejercicios ordenados por nivel de dificultad, veinticuatro lecturas que habían aparecido ya en *Spanish with or without a master a thorough and easy course for self-instruction or schools* [Español con o sin maestro un curso completo y simple para la autoinstrucción o escuelas], la primera publicación de Berlitz hacia 1898-1899 dedicada a la enseñanza del español y, finalmente, un apéndice de correspondencia comercial y cartas de amistad (Calero Hernández 2022). Asimismo, en el caso de los libros para niños, se encuentran imágenes de diversos objetos y artefactos (cfr. por ejemplo Berlitz 1906b), aunque también había ilustraciones en algunos de los textos para adultos (cfr. Appendice 6 en Finotti 2010). Como indica Sánchez Pérez (1997: 143), los manuales Berlitz para las distintas lenguas están basados en los mismos principios:

- énfasis en la lengua oral
- rechazo total de la traducción
- rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma.
- Preeminencia de la conversación y técnica de pregunta-respuesta.
- Los profesores debían ser todos hablantes nativos del idioma que enseñaban [...]

En esa colección de manuales fuertemente normados, que replican en general con leves variaciones la misma estructura y están pensados para ser usados en academias en distintos países o regiones, *El Argentino*, por su propuesta, formato y contenido, constituye sin duda una publicación singular. En primer lugar, porque postula su alcance en el marco de un territorio mucho más acotado, se edita solo en Buenos Aires y, en principio, pretende enseñar una lengua (o una variedad, que asocia al “idioma corriente”) que solo se habla en un país. En segundo lugar, porque se trata de un libro cuya publicación, si bien se enmarca dentro de la actividad de una Academia Berlitz oficial, es de producción y autoría local, por fuera de las convenciones o iniciativas de la red organizada por Collonge y Welhoff y de la serie de manuales que tienen a M. D Berlitz como autor principal.

De este modo, *El Argentino* no está organizado en lecciones progresivas como la parte española del *Método-Berlitz*; tampoco presenta ni una estructura análoga ni sigue completamente los principios referidos por Sánchez Pérez (1997), aunque encontramos algunos puntos de contacto con esa serie y con *El español comercial* (Berlitz 1908). El énfasis en la lengua oral aparece como uno de los objetivos manifiestos y se evidencia en el enfoque hacia el “idioma corriente” y la lengua efectivamente hablada en la Argentina, así como en la orientación a la conversación y la técnica pregunta-respuesta, que organiza las “Frasas usuales” al final de la mayoría de los capítulos y que analizaremos en los apartados siguientes. Por otra parte, la traducción no se rechaza de manera completa y se recurre a ella al presentar los títulos de cada capítulo, donde encontramos los temas en español, inglés, francés y alemán como en “Población-Inhabitants-Habitants-Einwohner” (Amuchástegui y Mittendorfer, 1910: 9). Esto da cuenta, entre otras cosas, del público al que estaba dirigida la obra: fundamentalmente visitantes de los países de Europa occidental con mayores relaciones comerciales y culturales con la Argentina de la época.



Asimismo, el tono de *El Argentino*, como veremos en detalle más adelante, es eminentemente expositivo y no presenta ejercicios que requieran la participación activa de los estudiantes, como sí ocurre por ejemplo en el caso de los textos con espacios a completar o las preguntas sobre los trozos de lectura de los manuales del *Método-Berlitz*. Sin embargo, la inclusión en *El Argentino* de ejemplos de cartas recurre a una estrategia similar a la que encontramos en *El español comercial* (Berlitz 1908) que presenta correspondencia, tanto para ofrecer modelos como acompañada de preguntas de comprensión.<sup>9</sup> Los capítulos de carácter más expositivo se asemejan en parte a los trozos de lectura en la presentación de algún objeto, tema o situación. No obstante, mientras que en el *Método-Berlitz* muchas veces se incluyen preguntas referidas al contenido para que el alumno responda, esto no ocurre en *El Argentino*.

Por otra parte, encontramos en los libros mencionados una marcada diferencia respecto de las referencias contextuales. Los manuales a cargo de Berlitz toman como eje a España en los textos a trabajar con los estudiantes, como en el trozo elemental “Paseo por Madrid” (Berlitz 1890: 59) o en las lecturas corrientes que reproducen a veces piezas literarias españolas como “El lugareño en Madrid” de Hartsenbusch (en Berlitz 1890: 140-144) o “Poderoso caballero es Don Dinero” de Francisco de Quevedo (en Berlitz 1890: 146-148) y en los modelos de cartas que fijan sus referencias en el territorio español, mencionando como lugares de enunciación a distintas ciudades (Madrid, Zaragoza, Málaga, etc.). En principio, en las primeras ediciones, las referencias al mundo hispanohablante son eminentemente peninsulares y no se tienen casi en cuenta otros territorios. *El Argentino*, en cambio, por su objetivo manifiesto de dar a conocer elementos de la cultura y el folklore argentinos, toma sus referencias exclusivamente del ámbito local y presenta también fragmentos de lectura que describen costumbres u objetos como uno dedicado al mate (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 96) u otro que relata cómo es la vida en una estancia (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 91).

En la red global de academias y libros de texto de Berlitz, *El argentino* constituye una iniciativa local que busca amalgamar una presentación amplia del país, una propuesta de enseñanza de la lengua que allí se habla y los postulados generales del método cuya escuela representan sus autores. Cabe preguntarse si existieron proyectos similares de academias Berlitz oficiales en otros países, en tanto la política institucional, al menos en los primeros años de expansión fuera de los Estados Unidos y todavía bajo la participación del propio Berlitz en la gestión de las licencias, parece haber estado siempre orientada a brindar una oferta de cursos con una estructura y progresión pautada por la distribución y el uso de materiales producidos desde la casa matriz.

#### 4. Algunas consideraciones sobre el debate por la lengua nacional hacia 1910

La red global de las Academias Berlitz, su filial porteña y la producción de materiales de enseñanza del método, como hemos mostrado, constituyen el contexto pedagógico y comercial en el que se inserta *El Argentino*. Los debates sobre la lengua nacional en la Argentina, por su parte, configuran el horizonte de ideas lingüísticas en las que el manual emerge y cuya historia y estado hacia 1910 reconstruimos en este apartado.

---

<sup>9</sup> La atención dedicada en el manual a las tarjetas de visita y cartas de recomendación personales da cuenta además de los cambios en la sociabilidad de las élites porteñas que señala Devoto (2010) respecto de la modernización de la Buenos Aires de la última década del siglo XIX y la primera del XX. Según el autor, en ese período se abandona la costumbre habitual en la ciudad en el siglo XIX de “llegar sin avisar, quedarse a cenar o pernoctar en cualquier lado”, para pasar a anunciarse a través de “la tarjeta de visita que se deja en portería –y que acompaña inevitablemente las intrusiones no planificadas–” y constituye “el símbolo del comportamiento recomendable en la elite” (28).

La historia de la disputa acerca de la eventual existencia de un idioma nacional diferente del español peninsular, que surge en la Argentina en el siglo XIX y se extiende como núcleo central de las discusiones sobre la lengua en el país durante el siglo XX, ha sido abordada por estudios recientes que han mostrado la variedad y abundancia de esas intervenciones, en soportes y entornos diversos, como la prensa escrita, la discusión política y educativa (Alfón 2011; Ennis 2008; Glozman y Lauria 2012; Lidgett 2013, 2015); y les han dedicado atención a sus principales actores –políticos, escritores, filólogos, académicos, periodistas y docentes del ámbito hispanoamericano y español–. Sin lugar a dudas, un punto de inflexión y dinamización de los debates estuvo dado por la fundación en 1922 del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (Di Tullio 2003; Toscano y García 2009), que marcó la emergencia de un campo científico para los estudios sobre el lenguaje y con ello la distinción entre voces autorizadas y legitimadas por la autoridad académica y otras que quedaron por fuera de ese ámbito (Toscano y García 2011, 2013, 2016). En este apartado, reponemos algunos elementos fundamentales sobre el debate, de cara a reconstruir el contexto de aparición de *El argentino* y el entramado de ideas sobre la lengua en el que interviene.

En líneas generales, existe un consenso en situar el inicio del debate sobre la lengua en la Argentina en las reuniones en el salón literario de Marcos Sastre de la llamada “generación de 1837”, una generación vinculada a las ideas del romanticismo que convocó a distintos intelectuales que veían la independencia lingüística como estrategia de independencia política de cara a la organización de la joven nación (Alfón 2011; Ennis 2008; Glozman y Lauria 2012). En efecto, la cuestión de la lengua ocupaba un lugar central “no sólo como expresión del espíritu del pueblo, de acuerdo con los postulados del romanticismo alemán, sino como condición para la formación de un Estado, según las enseñanzas de la Revolución Francesa” (Di Tullio 2003: 46). De este modo, con distintos matices, predominaban las posturas que consideraban necesaria una ruptura con el pasado y con la herencia hispánica y una evolución lingüística propia. No se trataba necesariamente de abandonar el español, sino de apoyar su desarrollo en manos del pueblo, por fuera de las normas hispánicas (López García 2009), lo que se manifestó entre otras cosas con un rechazo al purismo y a su institución más representativa, la Real Academia Española, así como con una disposición favorable al cambio lingüístico a partir de la incorporación de ítems léxicos de lenguas extranjeras (Di Tullio 2003). A tono con los nacionalismos europeos, la conformación de una unidad política independiente requería una definición cultural propia, en la que la lengua ocupaba un rol central.

Posteriormente, en el marco del proceso de consolidación del Estado, cobraron especial relevancia las ideas sobre la lengua de la llamada “generación del 80”, la elite gobernante entre los años 1880 y 1916. Ese período se caracterizó a grandes rasgos por la expansión y fijación de las fronteras –entre otras cosas a través del exterminio de millares de indígenas– y por la organización del sistema educativo, así como por el fomento de la inmigración a partir de la presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886). Con la llegada de migrantes se buscaba impulsar el modelo económico agroexportador, poblar el territorio y contar con mano de obra de bajo costo. El proceso inmigratorio, sin embargo, trajo consigo consecuencias inesperadas que colisionaban con el proyecto de nación y modernización original: personas de una conformación étnica diferente a la del plan inicial (europeos del sur y grupos de orígenes no previstos como judíos, orientales y eslavos en lugar de migrantes del norte de Europa como ingleses, alemanes u holandeses); el crecimiento urbano desmesurado en Buenos Aires en vez de la deseada expansión rural (debido a la estructura latifundista del país que truncó la promesa de recibir una porción de tierra para trabajar); y nuevas tendencias políticas con potencial conflictivo y de competencia, como el radicalismo, el anarquismo y el socialismo (Di Tullio 2003). En ese marco, Blanco (1991) señala que las representaciones sobre la lengua

de la generación del 80 estuvieron marcadas por dos posturas influidas por los resultados de ese proceso inmigratorio: por un lado, un grupo que en continuidad con las ideas de la generación del 37 siguió “añorando cultura, costumbres y modos de vida del Viejo Mundo encerrándose en un europeísmo aristocrático” (1991: 46) y, por el otro, uno que empezó a distanciarse de ese cosmopolitismo y a inclinarse hacia un hispanismo conservador. Se trató, en definitiva, de una reacción a un contexto signado por la modernización acelerada y la llegada masiva de inmigrantes, que había traído efectos imprevistos. Esto llevó a las clases dirigentes, preocupadas por mantener su poder, a proponer un retorno a las raíces hispánicas, en tanto buscaban una fórmula de identidad y lengua nacional homogeneizadora que lograra contener la diversidad política, social y cultural provocada por el aluvión migratorio (Di Tullio 2003; Ennis 2008).

En este contexto, la cuestión de la lengua no era menor: en las pretensiones de construcción de un estado monoglósico bajo la ecuación “una lengua, una nación” chocaban las posturas que, de modo general, promovían y sostenían la existencia de un idioma nacional propio en formación distinto del español (que integraba aportes de las lenguas indígenas y de migración) frente a aquellas orientadas a negar las diferencias dialectales e impulsar la idea de una comunidad panhispánica como modo de enfrentar el “caos lingüístico” provocado por la migración. El libro del lingüista y docente francés Lucien Abeille (1900), la fuente principal en la que abrevia *El Argentino*, constituye en el comienzo del siglo XX una bisagra, en tanto posicionamiento extremo y abordaje más técnico del problema de la existencia (o no) de una lengua nacional argentina (Alfón 2011), así como debido a su carácter de “detonante de una reacción de conjunto de las tendencias del nacionalismo cultural apegado al panhispanismo que comienza a dominar la escena de la época” (Ennis 2008: 196). Con su “gesto entusiasta” (Di Tullio 2003: 97), el lingüista francés sostenía que el idioma argentino era el producto de la exposición del español a condiciones lingüísticas, sociales e idiosincráticas diferentes a las peninsulares y consideraba enriquecedora la influencia inmigratoria. El respaldo a sus propuestas por parte de contemporáneos tuvo un alcance limitado, entre los que pueden contarse el ex presidente Carlos Pellegrini y Carlos Olivera (Di Tullio 2003; Alfón 2011) que invocaban “la fatalidad de los cambios y su carácter progresista” (Di Tullio 2003: 111). Las diatribas, en cambio, fueron mucho más numerosas, se extendieron durante varios años e incluyeron entre las más tempranas a intelectuales como Miguel Cané, Ernesto Quesada y Paul Groussac.<sup>10</sup> Si Abeille puede ser considerado “el dueño del escándalo” (Ennis 2008), es porque su libro responde a corrientes y discursos existentes desde el siglo XIX, al tiempo que desata en los años siguientes a su aparición numerosas reacciones críticas que alimentan la producción en el debate y que ponen en tensión las posturas explicadas anteriormente.

Hacia 1910, cuando apareció *El argentino*, a cien años de la Revolución de Mayo y a diez de la publicación del libro de Abeille, el foco de las políticas de Estado estaba puesto en el desarrollo de mecanismos de nacionalización de masas como estrategia para resolver problemas sociales y políticos (a través, por ejemplo, de la “educación patriótica” impulsada por Ramos Mejía desde el Consejo Nacional de Educación), en un entorno en el que, por citar solo una cifra, uno de cada tres habitantes de Buenos Aires era extranjero (Di Tullio 2003: 73). Los suntuosos festejos del Centenario –que buscaron funcionar como celebración aglutinadora– y el clima de tensión social en el que tuvieron lugar pusieron en escena las dos caras del progreso económico y tecnológico acelerado producto del proyecto de 1880, entre la pujanza y la ostentación y la expansión de las revueltas socialistas y anarquistas y el riesgo de una escalada de violencia. En ese contexto, el hispanismo y la reconsideración de la “herencia española” se habían convertido en componentes ideológicos relevantes y dominantes

<sup>10</sup> Para un análisis de la recepción del texto de Abeille véase Rubione 1983.

(Altamirano y Sarlo [1980] 1983). La llamada “generación del Centenario” se preocupó, en un momento de especialización del campo intelectual, por la construcción simbólica de la nación y, bajo el aura de la conciliación con España, propuso una nueva visión del pasado alimentando “el mito de la raza” (argentinos, americanos, españoles) como *locus* de la identidad nacional, un viraje respecto de las tradiciones decimonónicas liberales (Altamirano y Sarlo [1980] 1983: 74).

Desde la intervención estatal, la cuestión de la lengua y de su enseñanza constituyó un eje fundamental. Como señala Lauria (2012), esto conllevó un incremento de las instancias de planificación lingüística y de la producción de instrumentos lingüísticos como gramáticas escolares, diccionarios, manuales escolares y antologías; así como de intervenciones y debates en la prensa escrita (Ennis 2017) y en el ámbito público y legislativo. En ese contexto, resalta *El Argentino*, que se propone como un instrumento lingüístico dedicado a extranjeros educados a partir del uso de una plataforma innovadora para la enseñanza de segundas lenguas como lo era en ese momento el método Berlitz, pero que lo hace promoviendo y no condenando la variedad local, de acuerdo a las ideas lingüísticas de Abeille y en el marco de las celebraciones del Centenario, dedicadas a mostrar hacia el exterior la modernidad y el vigor de la joven nación en pleno ascenso y crecimiento. *El Argentino* toma una postura que ve como inexorable la conformación de una lengua diferente a la española y que, sin necesariamente condenar del todo la cultura y la variedad españolas, defiende fervientemente una identidad nacional argentina propia, que tiene en el idioma propio un componente fundamental, en el marco de un proyecto de país que en el primer aniversario de la patria confiaba plenamente en las posibilidades de progreso, más allá de las dificultades presentes (Devoto 2010).

## 5. Breve noticia sobre los autores

Hasta la fecha, las informaciones disponibles sobre los autores de este manual son escasas. José A. Amuchástegui (1877-1935) fue un abogado, político y profesor cordobés. Cutolo (2004) señala que fue además concejal de la Unión Cívica Radical en 1918 y diputado provincial entre 1922 y 1926, así como juez de comercio en 1927 y decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata. En efecto, en la portada del manual se lo consigna como “Abogado de la Sociedad Anónima The Elithe Berlitz School of Languages” [*sic*]. A priori, su formación y trayectoria no parecen ser indicadoras de un trabajo sistemático con cuestiones teóricas o pedagógicas sobre la lengua en general y la lengua hablada en la Argentina en particular. Sin embargo, su contribución tampoco es curiosa en un período en el que los estudios lingüísticos y filológicos no estaban ni profesionalizados ni institucionalizados en el país (Toscano y García 2013), por lo que era frecuente la intervención de individuos de otras áreas del conocimiento, en el mejor de los casos con alguna experiencia docente previa, en instituciones educativas, la prensa escrita y la confección de materiales didácticos.

Si en el manual que aquí nos ocupa Amuchástegui defiende la propuesta de Abeille sobre la existencia de un idioma argentino distinto del español peninsular como elemento indispensable de la identidad nacional, en consonancia con los discursos que veían en la emancipación lingüística una condición necesaria para la emancipación política y cultural plena, muy diferente es su propuesta en un libro que aparece nueve años después. En 1919, al inicio de su actividad como concejal, publica *La fiesta de la raza. Discurso pronunciado en el teatro Colón el 12 de octubre de 1919 y carta abierta al presidente de la Nación, Doctor Hipólito Irigoyen, propiciando la creación de la cátedra de Historia de España en los Colegios Nacionales de la República*. En ese escrito defiende la relevancia del elemento

español para el acervo cultural argentino y la necesidad de aprender historia española para poder estudiar la historia argentina. En ese marco, describe a España como “progenitora inmortal” y a la Argentina como “la más rica de sus hijas”, que “conserva a través de sus modalidades particulares, el sello más firme y tradicional de la madre común” (Amuchástegui 1919: 3, 4). Este viraje respecto de su postura de 1910 se inscribe en la coyuntura política de la época, cuando la clase dirigente, preocupada por el impacto de la modernización acelerada y la llegada masiva de inmigrantes, se volcó mayoritariamente al panhispanismo –y al mantenimiento de la unidad del español– como estrategia para proponer una fórmula de identidad nacional que le permitiera mantener el poder (Ennis 2008) y que ofreciera un elemento de control frente a la diversidad lingüística. De este modo, si bien la publicación de 1919 no se ocupa especialmente de cuestiones lingüísticas, Amuchástegui transita en sus consideraciones sobre el rol de España por los dos polos del debate por la lengua nacional en el país en un intervalo de apenas nueve años. El resto de su obra publicada conocida, en principio, tiene menos que ver con estos temas, aunque sí se ocupa de la educación secundaria.

No contamos con información disponible, en cambio, sobre José Mittendorfer, el segundo autor, señalado en el manual como el “*Profesor Director de The Elithe Berlitz School of Languages*” [sic].

## 6. Estructura y características generales

### 6. 1. Los destinatarios de *El Argentino*

En un espacio-tiempo como el del Centenario, en el que cuestión inmigratoria pasa a ocupar un lugar tan relevante para la planificación lingüística, la publicación de un manual que propone la enseñanza de la variedad local como lengua extranjera en una academia de idiomas llevaría, a priori, a pensar que se trata de una obra concebida para instruir a esos migrantes recién llegados. Sin embargo, un rastreo de las referencias a los destinatarios presentes a lo largo del texto y del tipo de interacciones propuestas, vuelve evidente que el tipo de extranjero que se delinea no integra los grupos mayoritarios que llegaban a partir de 1880, en general, personas que contaban con un bajo grado de alfabetización y una trayectoria educativa precaria (para un cuadro general véase Di Tullio 2003) y escasos recursos económicos.

*El Argentino*, como comentamos, se presenta como material destinado a acompañar a los visitantes foráneos que llegan de visita en el marco de los festejos del Centenario y a ser usado en los cursos de la academia Berlitz, según la prensa de la época, visitada por las damas aristocráticas del país (Arana 1905). Los intercambios en contextos de las clases acomodadas aparecen recurrentemente como ejemplos de situaciones comunicativas a lo largo de la obra, ya sea al dejar una nota o tarjeta de visita o al encontrarse a cenar. Respecto de las competencias lingüísticas de los locales, en efecto, el manual advierte:

El extranjero debe saber que aquí hay muchas personas que hablan francés, inglés é italiano y algunas alemán; pero que siempre le es necesario conocer el argentino, es decir, el idioma corriente en Buenos Aires para hacerse comprender de todos, especialmente de los cocheros, changadores, vigilantes, guardas de tramways y trenes, etc. A este fin debe comprar, apenas deje su país “*El Argentino*” que se venderá en todos los vapores de la carrera y le será de gran utilidad á su llegada á esta ciudad” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 38).

El aprendizaje de la variedad local es entonces necesario, entre otras cosas, para comunicarse con distintos grupos sociales: el destinatario ideal del manual es el viajero

educado de Europa central, hablante de inglés, francés o alemán, que llega de visita y tiene como interlocutores, por un lado, a los miembros de la clase alta ilustrada que dominan lenguas extranjeras, pero también, a quienes le proveen servicios, hablantes del “idioma corriente”.<sup>11</sup>

## 6. 2. Organización del manual, secciones temáticas y ejercicios

El manual tiene 145 páginas y está dividido en 19 secciones que presentan distintos aspectos referidos a la organización política, la actividad económica, el desarrollo cultural y la vida cotidiana en la Argentina. En la mayoría de los casos estas secciones concluyen con un apartado “Frasas usuales”. Esa doble estructura refleja los objetivos manifiestos de la obra: dar a conocer informaciones sobre el país y enseñar a conversar en idioma corriente. Así, en su diagramación se incluyen también, por ejemplo, “vistas fotográficas recientemente tomadas para facilitar el conocimiento de la ciudad y sus elementos de comodidad y progreso” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 10), tarifarios, modelos de cartas y tarjetas personales y de visita y, al final, una tabla de medidas, un calendario, un mapa y un listado de una selección de países y sus representaciones consulares (europeos y latinoamericanos en su mayoría, salvo por Estados Unidos, Japón, Rusia y Persia).

Entre las secciones temáticas se distinguen globalmente dos tipos: aquellas de mayor contenido expositivo, que presentan informaciones generales sobre, por ejemplo, la constitución, la población y la producción industrial, las ciudades principales y sus características demográficas o las fiestas patrias y populares; y aquellas que se enfocan en situaciones de la vida cotidiana urbana y del entorno familiar y social y que apuntan direcciones útiles, descripciones de tipos de tiendas o explicaciones sobre el funcionamiento de servicios básicos como la electricidad, el agua potable o la atención médica. En la mayoría de los casos, a la parte explicativa le siguen columnas con preguntas y respuestas, que si bien se introducen bajo la rúbrica “Frasas usuales”, tienden, en los capítulos del primer tipo, más bien a repasar el contenido o a exponer nuevo, como vemos en los ejemplos siguientes:

Cuál es la capital de la República?	La ciudad de Buenos Aires fundada por los Españoles en 1580.
Es una ciudad chica?	No Señor, es más grande por su extensión que Paris, que Berlin, que Génova y que Viena.
Está poco poblada?	No Señor, tiene 1.300.000 almas y pronto tendrá 2.000.000.
Y extranjeros, ¿hay muchos?	Si Señor, casi la mitad son extranjeros, italianos, españoles, ingleses, franceses, rusos, etc. etc.
[...]	
Y la Provincia de Buenos Aires?	Es la más importante de la República y un verdadero <i>coloso</i> por su asombrosa riqueza (Amuchástegui y

<sup>11</sup> Si bien no es posible establecer con precisión qué tipo de circulación y recepción tuvo el manual entre los visitantes extranjeros o las comunidades migrantes, encontramos una referencia a este en el cuaderno N° 5 de la revista *Zeitschrift für argentinische Volkskunde* [Revista de folklore argentino] publicado en 1911 por la Asociación alemana de docentes en Buenos Aires, con apoyo de la Sociedad de científicos alemanes. En un artículo titulado “El idioma argentino”, se pasa revista de una serie de obras de distinta índole dedicadas a las particularidades del español de Argentina consideradas “medios de ayuda” para quienes quieran estudiar la lengua hablada en el país, entre las que se incluye *El Argentino*. La revista señala el carácter práctico y breve del manual y su relación con Abeille (1900) y luego, en una reseña, critica la poca coherencia de las informaciones reunidas sobre la ciudad y las costumbres que “mezclan la paja y el trigo”, con escasos aportes al folklore (*Zeitschrift für argentinische Volkskunde* 1911: 152). Sin embargo, destaca también que se tratan los asuntos importantes de la vida cotidiana en Buenos Aires que pueden ser útiles al recién llegado.

Mittendorfer 1910: 36).

En estos casos, en la primera respuesta se brindan informaciones nuevas, mientras que en la segunda, la tercera y la cuarta se recuperan algunas presentadas en el fragmento expositivo, agregando comparaciones o especificaciones. La estructura interrogante-réplica busca reproducir una interacción conversacional, anclada también en la introducción del vocativo “Señor”, que remite a un supuesto diálogo entre la voz de los autores del manual o del docente y el extranjero al que informan. En líneas generales, se trata de un uso de la forma “conversación familiar” similar al que identifican García Folgado, Montoro del Arco y Sinner (2015) en los textos de los siglos XVI y XVIII pensados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, en lugar de utilizarlo fundamentalmente para abordar “temas cotidianos” e intentar enseñar de modo inductivo cuestiones sintácticas, léxicas y pragmáticas –como explican los autores anteriores para el corpus que analizan–, se busca además fijar y ampliar el contenido informativo presentado y ofrecer alternativas para que los estudiantes sean capaces de aprenderlo y reproducirlo.

Además, el manual recurre así a una estrategia propia de los libros de diálogos con anotaciones léxicas y gramaticales que todavía abundaban a principios del siglo XX, como señala Sánchez Pérez (1992), y que proponían “conversaciones por temas pensadas y estructuradas teniendo en cuenta el desarrollo normal y natural de una situación” (380), por ejemplo visitar a alguien:

Si yo deseo ver á alguien (ó hacer una visita) me dirigiré á su casa, á su domicilio, á su oficina, y llamaré, tocaré el timbre.

Un mucamo ó portero saldrá á atenderme, me informará si el Señor ó la Señora estan visibles y si pueden recibirme. Las frases usuales son.

Visitante. Está el Señor o Señora?

Mucamo. Si señor ó no Señor (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 58).

Por otra parte, en los capítulos del segundo tipo, orientados a intercambios de la vida cotidiana, sí predominan frases más cercanas a una “conversación familiar”, con el objetivo de preparar al forastero para la interacción en el nuevo entorno. Así, encontramos por ejemplo la siguiente secuencia para tomar un taxi:

Cochero! Lléveme al hotel X.- ó calle Callao 45.      Ya llegamos señor, esta es la casa.

Cuanto le debo? Que debo? Cuanto es?

Tome Vd. el peso y \$0.40 de propina.

Pare un poco en la Academia Berlitz.

Cuánto vale la hora?

No señor, es un peso treinta centavos.

Bueno, preguntaré al agente.

Es un peso señor el viaje directo.

Gracias.

Aquí es señor, Florida 211.

Dos pesos señor.

No señor págume lo que quiera

(Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 42).

Como vemos, aquí el foco está puesto en el aprendizaje de frases útiles para una situación comunicativa concreta en Buenos Aires y no en la reproducción o ampliación de contenidos informativos. En este sentido, encuadra en las tradiciones de los métodos directos como el Berlitz, orientados a la comunicación oral y a atender las necesidades de los estudiantes en interacciones cotidianas. Asimismo, a lo largo del manual, salvo en el capítulo denominado “Idioma argentino”, no hay reflexiones explícitas sobre los contenidos lingüísticos presentados. Se utilizan, sin embargo, recursos gráficos como la disposición de las “Frasas

usuales” en columnas de pregunta y respuesta o el resaltado en *itálicas* de algunos ítems léxicos que se consideran característicos del argentino, como en el siguiente ejemplo:

*Almuerzo*

El argentino acostumbra comer mucho en el almuerzo, que es generalmente á mediodía para salir después a la labor diaria.

El *puchero* es el plato criollo cotidiano (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 80).

Por otra parte, las informaciones y frases que se presentan deben ser un aporte para que el extranjero tenga la mayor independencia posible en el nuevo entorno en diversos contextos, ya sea en las interacciones con las clases ilustradas muchas veces políglotas como también con personal de servicio, como vimos antes, “cocheros, changadores, vigilantes, guardas de tramways y trenes, etc.” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 38) que hablan el “idioma corriente”. La competencia a adquirir atiende así a la diferenciación diastrática.

## 7. Idioma argentino

Como ya adelantamos, el capítulo dedicado especialmente a la lengua hablada en la Argentina se apoya de manera manifiesta en el tratado de Abeille (1900) para abordar los planos léxico, morfológico, sintáctico y pragmático. De este modo, considera que “el argentino” es una rama del latín producto de “la fusión de distintas lenguas indígenas y extranjeras con el español transplantado á un medio distinto” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 108). Así, frente a aquellos que “desearían oír a los argentinos hablando Castellano puro” y los que “se preocupan todavía de seguir las inmutables reglas de la Academia Española” –caracterizadas como “preceptos que nadie observa y que han caído en el más completo desuso (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 109)– en la lengua se afirma la identidad nacional, en tanto

[...] tenemos idioma patrio, producto de la evolución de todos los factores etnológicos geológicos, y fisiológicos que lo forman, con nuevos vocablos, con nuevos giros, con nuevos sonidos que nos independizan también por completo de sugereiones é instituciones extrañas y contrarias á nuestro modo de ser y de pensar, á nuestra sensibilidad y, estoy por decir, á nuestro sentimiento de libertad y orgullo nacional (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 109).

A continuación, el apartado selecciona directamente de los capítulos IV y V de Abeille, “Extensión y cambios de significación” y “Derivación- analogía”, algunas palabras que, a partir de la presentación contrastiva de sus definiciones, ilustran la diferencia entre el español peninsular y el idioma argentino. Sin embargo, identificamos algunas operaciones de adaptación: ofrece un menor detalle en las explicaciones, reduce las definiciones y la extensión de los ejemplos y elimina las aclaraciones históricas y etimológicas. Aquí ofrecemos algunos ejemplos:

### Menor detalle en las explicaciones

*Carbonada*

Español

Cantidad grande de Carbón que se echa de una vez en la hornilla.- Carne cocida hecha pedazos y asada en la parrilla. - Bocado hecho de leche, huevo y dulce y después frito en manteca.

Argentino

Guiso de carne hecha pedazos y de choclos, papas, zapallos, peras y duraznos. Plato eminentemente criollo (Abeille 1900: 120,121).



*Carbonada*

Español

Cantidad grande de carbón que se hecha de una vez en la hornalla.

Argentino

Guiso de carne cortada en pedazos y de papas, zapallos, etc. (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 111).

**Reducción de las definiciones y recorte de los ejemplos***Carbonada*

Español

Mensaje ó respuesta que de palabra se da ó se envía á otro. - Memoria ó recuerdo de cariño. - Regalo, presente. - Conjunto de objetos necesarios para hacer ciertas cosas, etc.

Argentino

Conjunto de piezas que componen la montura del gaucho, y son las siguientes: La bajera (anter. Señalada): la carona lisa: la jerga entre caronas: la carona superior: el lomillo: la cincha con su encimera y sus correones, la acionera de que penden las estriberas; uno ó varios cojinillos; el sobrepuesto y la sobrecincha (Abeille 1900: 130, 131).

*Recado*

Español

Mensaje, regalo.

Argentino

Montura de gaucho (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 112).

**Eliminación de explicaciones históricas o etimológicas***Pichincha*

Pichincheró: que busca *pichinchas*. El vocablo pichincha expresa una compra, una adquisición, un resultado completamente ventajoso. Opinamos que esta palabra es vocablo histórico, cuyo sentido se ha hecho tan extensivo en recuerdo de la buena fortuna de las armas argentinas que salieron victoriosas el 24 de Mayo de 1822 en la cumbre del volcán Pichincha, provincia de Quito (Ecuador) batalla que los Argentinos ganaron contra los Españoles en unión con los Peruanos y los Ecuatorianos. (Abeille 1900: 143-144)

Pichincheró.- Que busca ó consigue hacer pichinchas. El vocablo pichincha expresa una compra ó un resultado muy ventajoso. (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 113).

En los ejemplos anteriores vemos que predomina una simplificación de las definiciones de Abeille, que se explica por el carácter “de bolsillo” del manual y, en lo que refiere a la omisión de informaciones del léxico rural, por la orientación al extranjero en un contexto urbano.<sup>12</sup> Estos aspectos pueden observarse también en algunos de los aportes originales que suma al apartado léxico:

De *Cuero*.- *Cuerear*. - Sacar el cuero.- Se dice también cuando se hable mal de una persona (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 113).

<sup>12</sup> En efecto, al final del capítulo se consigna “La lengua popular tiene aun más alteraciones, pero tenemos que prescindir de su anotación por la indole de este librito y por la extensión inadecuada que le daríamos, como igualmente suprimimos una infinidad de términos argentinos no conocidos de los españoles, y que provienen de los idiomas indígenas de América como *gaucho*, *maíz*, *chaguar*, *pichana*, *chacra*, etc. y sus derivados” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 117).

De *Zapallo.-Zapallada.*-Se dice cuando se ha obtenido un éxito en un juego, en el tiro, en un examen, etc., por casualidad sin relación con la destreza y preparación del agente (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 114).

Asimismo, en el plano morfológico, *El Argentino* reproduce las consideraciones de Abeille sobre el abandono del pronombre enclítico en Argentina frente a lo que ocurre en el español peninsular (*me dio* vs. *diome*); también en relación con el voseo rioplatense, aunque sin nombrarlo como tal. Indica así que “el argentino suprime el diptongo en la segunda persona del singular del presente del indicativo, el subjuntivo y el imperativo y acentúa la última sílaba” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 115), como en *cuentas* vs. *contás*, *cuentes* vs. *contés*, *cuenta* vs. *contá*, ofreciendo además algunos ejemplos propios. Aquí llama la atención una nota al pie con una aclaración sobre el uso, que, en principio, pone en cuestión toda la postura del libro respecto de la existencia de un idioma argentino: “Pero, si se habla como los españoles todo el mundo entiende, se considera *más correcto*” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 115; el resaltado es nuestro). Utilizar la norma peninsular en este caso no solo no imposibilita la inteligibilidad, sino que además se caracteriza como algo prestigioso. La nota al pie llama particularmente la atención, toda vez que, pocas páginas antes, el manual había sostenido:

No podemos negar que hay aun mucha gente que desearían oír á los argentinos hablando Castellano puro, y los periodistas, profesores y autores de obras literarias y didácticas se preocupan todavía de seguir observando las inmutables reglas de la Academia Española [...] pero el argentino no sigue esos consejos y hace caso omiso de preceptos que nadie observa, y que han caído en el más completo desuso (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 109).

Se observa entonces una tensión propia del período en la Argentina entre las posturas que buscan a toda costa distanciarse de la norma peninsular y postular la existencia de una lengua propia diferente y aquellas que consideran que el prestigio viene dado aún por instituciones como la Real Academia Española, y conciben a la variación lingüística como un desvío de un patrón único ideal (Di Tullio 2003). Si los elementos propios de la variedad local, distintos del español peninsular, aparecen antes asociados sobre todo al “idioma corriente”, la extensión a todos los contextos, incluidos los de las clases cultas, se presenta como un factor que respalda la idea de independencia lingüística, como cuando se señala “y aún con temor de ser demasiado extenso, pero deseosos de hacer conocer del extranjero nuestra manera habitual de hablar, insertamos aquí algunas palabras y frases corrientes con su significado argentino” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 109). Fenómenos como el voseo, que en los años siguientes serán objeto de numerosas discusiones respecto de su origen, la pertinencia o no de su enseñanza, las características de su distribución y su valoración como muestra (o no) de educación, aparecen en la obra como una característica idiosincrática que debe ser transmitida para lograr una comunicación eficiente y, por ende, debe llegar también a los viajeros bien formados que arriban al país. Por otra parte, esta vacilación respecto del estatus de la variedad local frente al español peninsular aparece al presentar las formas voseantes, lo que contrasta con el carácter más reivindicatorio que se observa en el manual cuando se señalan las particularidades léxicas del “argentino”, en un gesto que parece dar cuenta de la diferencia de grado que implica destacar el acervo léxico novedoso frente a introducir las peculiaridades morfosintácticas.

Finalmente, para el plano pragmático, el manual toma las metáforas y frases hechas que lista Abeille como típico “medio de expresión criollo de los estados de su vida íntima”

(Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 114). Allí reproduce la mayoría de las entradas del tratado del lingüista francés y agrega algunas propias como “*Arrastrar el ala.- Cortejar á una joven*” (Amuchástegui y Mittendorfer 1910: 115). Significativamente, en este capítulo de diez páginas, que es el único que reflexiona sobre el lenguaje, no se presentan ejercicios ni frases usuales. Esto contrasta, en principio, con las propuestas del método Berlitz.

## 8. Reflexiones finales

*El Argentino* es una obra singular, tanto por la intervención en el debate sobre la lengua nacional como por su posición en la serie de libros de texto del método Berlitz, una plataforma que utiliza para promocionar su propuesta de enseñanza del idioma argentino. En un contexto en el que las ideas de Abeille (1900) tuvieron un acompañamiento modesto, la propuesta de Amuchástegui y Mittendorfer llama la atención, en tanto no solo apoya sus consideraciones sobre la lengua hablada en la Argentina sino que además busca instrumentalizarlas en una propuesta de enseñanza para extranjeros. En este sentido, se trata de una intervención novedosa que se adelanta a muchas de las posiciones posteriores en el debate por la lengua nacional y que, en el marco de las discusiones sobre las relaciones entre lengua e identidad nacional y del deseo de distinción y presentación al extranjero en el Centenario de la Revolución de Mayo, combina la estructura comercial y publicitaria de Berlitz con las reflexiones más disruptivas sobre la particularidad lingüística argentina.

## Bibliografía

- Abeille, Lucien. 1900. *Idioma nacional de los argentinos*. Paris: Libraire Émile Bouillon Éditeur.
- Alfón, Fernando. 2008. “La exhumación de un raro: *El patrimonio* de Rudolf Grossmann”. En Grossman, Rudolf. 2008 [1926]. *El patrimonio lingüístico extranjero en el español del Río de la Plata*. 9-32. Biblioteca Nacional, traducción de Juan Antonio Ennis.
- Alfón, Fernando. 2011. *La querrela de la lengua en la Argentina (1828-1928)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Amuchástegui, José Antonio y José Mittendorfer. 1910. *El Argentino. Manual de lectura y conversación esencialmente argentinas*. Buenos Aires: Estudio Gráfico, Moloney y Dr. Martino.
- Amuchástegui, José Antonio. 1919. *La fiesta de la raza. Discurso pronunciado en el teatro Colón el 12 de octubre de 1919 y carta abierta al presidente de la Nación, Doctor Hipólito Irigoyen, propiciando la creación de la cátedra de Historia de España en los Colegios Nacionales de la República*. Buenos Aires: Talleres tipográficos de Gmo. Kupferschmid.
- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo. [1980] 1983. “La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos”. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a las vanguardias*, ed. por Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo. 69-105. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Arana, José B. 1905. *Álbum patriótico. 25 de mayo. 1810-1905*. Buenos Aires: Argos.
- Auroux, Sylvain. 1994. *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.
- Berlitz International, Inc. *120 Years of Excellence: 1878-1998*. Princeton: Berlitz International Inc.
- Berlitz, M.D. 1890. [con la colaboración de Don M. Florentino Martínez] *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española*. New York: Berlitz & CO., Boston: T.H. Castor, Berlin: S. Cronbach.

- Berlitz, M.D. 1906a. [con la colaboración de Don Benito Collonge] *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española*. Berlin: Siegfried Cronbach; Nueva York: M.D. Berlitz; Paris: The Berlitz School; Londres: The Berlitz School; San Petersburgo: M.O. Wolff; Copenhague: Wilhelm Tryde.
- Berlitz, M.D. 1906b. *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. Illustrated Edition for Children. English part. Special Edition for South America and Japon*. Paris, Buenos Ayres: Collonge & Wellhoff.
- Berlitz, M.D. 1908. *El español comercial*. Berlin: Siegfried Cronbach; Nueva York: M.D. Berlitz; Paris: The Berlitz School; Londres: The Berlitz School; Copenhague: Wilhelm Tryde; San Petersburgo: M.O. Wolff; Buenos Ayres: The Berlitz School.
- Blanco, Mercedes Isabel. 1991. *Lenguaje e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Blanco, Mercedes Isabel. 1996. “Lucien Abeille y el ‘Idioma nacional de los argentinos’: nacionalismo y ruptura idiomática”. *Estudios sobre el español de la Argentina*, ed. por Elizabeth M. Rigatuso et al. 125-144. Bahía Blanca: Centro de Estudios Lingüísticos “María Beatriz Fontanella de Weinberg”-Universidad Nacional del Sur.
- Calero Hernández, Estela. 2022. Berlitz, M.D. (1852-1921). Disponible en: <https://www.bvfe.es/en/autor/9348-berlitz-maximilian-delphinus.html>, en Alvar Ezquerra, M. (2022), *Biblioteca Virtual de la Filología Española (BVFE): directorio bibliográfico de gramáticas, diccionarios, obras de ortografía, ortología, prosodia, métrica, diálogos e historia de la lengua* [online] [último acceso: 13/04/2022].
- Collonge, B. y Wellhoff. 1906. “The Berlitz School of Languages”. Comunicado en *Caras y Caretas*, 389. 14.
- Corvo Sánchez, María José. 2012. “Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): Siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas” en *Babel-AFIAL* 21. 207-243.
- Devoto, Fernando. 2002. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna*. México: Siglo XXI.
- Devoto, Fernando. 2010. *El país del primer Centenario. Cuando todo parecía posible*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ennis, Juan Antonio. 2008. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Ennis, Juan Antonio. 2017. “La lengua al filo del siglo: las polémicas por el futuro del español de América en torno al 1900”. *Anuario de glotopolítica* 1. 197-228. Buenos Aires: Cabiria.
- Esparza Torres, Miguel Ángel y Hans Josef Niederehe. 2015. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V). Desde el año 1861 hasta el año 1899*. Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Fernández, Gastón. 1906. *Academias Berlitz auténticas y apócrifas*. Conferencia dada por D. Gastón Fernández en el local de “The Berlitz School of Languages” (Florida 211) el 1º de Junio de 1906.
- Finotti, Irene. 2010. *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*. Quaderni del CIRSIL; 7. Bologna: Clueb.
- García Folgado, María José; Montoro del Arco, Esteban y Sinner, Carsten. 2015. “El diálogo en la enseñanza de los conceptos gramaticales: método catequístico, diálogo instructivo y debate crítico”. *La ciencia como diálogo entre teorías, textos y lenguas*, ed. por Jenny Brumme y Carmen López Ferrero. 49-65. Berlín: Frank & Timme GmbH.

- Glozman, Mara y Daniela Lauría. 2012. *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina 1900- 2000)*. Buenos Aires: Cabiria.
- Grossmann, Rudolf. 2008 [1926]. *El patrimonio lingüístico extranjero en el español del Río de la Plata*, Buenos Aires: Colección *Los Raros*, Biblioteca Nacional, traducción de Juan Antonio Ennis.
- Howatt, A.P.R. y Smith, Richard. 2000. "General introduction". A.P.R. Howatt, y Richard Smith (eds.), *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth-century Innovators* (5 volumes). v–xlvii. London: Routledge.
- Howatt, A. P. R. y Smith, Richard. 2014. "The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective". *Language & History* 57: 1. 75-95.
- Lauría, Daniela. 2012. *Continuidades y discontinuidades de la producción lexicográfica del español en la Argentina. Un análisis glotopolítico de los diccionarios publicados en el marco del Centenario y en el del Bicentenario de la Revolución de Mayo*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Lidgett, Esteban. 2013. "Apuntes sobre el problema de la lengua nacional en la gramática escolar argentina". *Lengua historia y sociedad. Apuntes desde diversas perspectivas de investigación lingüística*, ed. por Daniela Lauría y Mara Glozman. 33-43. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Lingüística. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- Lidgett, Esteban. 2015. "El Diario Español y el debate sobre la enseñanza del castellano en la Argentina (1927-1928)". *Circula: revue d'idéologies linguistiques* 1. 69-86.
- López García, María. 2009. "Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad". *Revista de Investigación Lingüística* 12. 375-397.
- Rose, Emily C. 2011. "Maximilian D. Berlitz" (1852-1921). En *Immigrant Entrepreneurship. German Historical Institute*. URL: <http://www.immigrantentrepreneurship.org/entries/maximilian-d-berlitz/> (revisado el 17/06/2022)
- Rubione, Alfredo (comp.). 1983. *En torno al criollismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Stieglitz, Gerhard J. 1955. "The Berlitz Method". *The Modern Language Journal*, 39: 6. 300-310.
- Toscano y García, Guillermo. 2009. "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires" (1920-1926). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* VII: 13.
- Toscano y García, Guillermo. 2011. "Amado Alonso en el debate acerca de la *lengua nacional*. El papel del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto (1923-1946)". Tesis doctoral. *Mimeo*.
- Toscano y García, Guillermo. 2013. "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946)". *Filología* XLV. 143-172.
- Toscano y García, Guillermo. 2016. "Debates sobre la lengua e institucionalización filológica en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX". *Historia política del español. La creación de una lengua*, ed. por José Del Valle. 245-265. Madrid: Editorial Aluvión.
- Zeitschrift für argentinische Volkskunde*. 1911. Fünftes Heft. Buenos Aires: Deutscher Lehrerverein Buenos Aires.