

*Autora invitada*



AUTORA INVITADA

## “Tú me quieres blanca”. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina\*

You Want Me Pale. The Myth of Linguistic Purity in Argentine Schooling

María López García\* 

### Resumen

Entre los mitos lingüísticos del español, el de la pureza es el que más pregnancia parece tener entre los hablantes argentinos y es la metáfora más productiva para generar representaciones sobre la posible existencia de una lengua común. El artículo repasa algunos tópicos vinculados con el mito de la pureza lingüística en la enseñanza escolar argentina desde la primera ley de educación (1884).

**Palabras clave:** lengua nacional argentina, enseñanza, variedad lingüística, glotopolítica, español.

### Abstract

Among the linguistic myths of the Spanish language, purity seems to be the most prevalent among Argentine speakers, as well as the most productive metaphor to generate representations about the possible existence of a common language. This article reviews some topics related to the myth of linguistic purity in Argentine schooling since the enactment of the first education law in 1884.

**Keywords:** Argentinean national language, teaching, linguistic diversity, glottopolitics, Spanish

\* Una versión anterior de este trabajo fue publicada en 2012, en *La Biblioteca*, vol. 12, n.º 1, pp 534-550. Biblioteca Nacional Mariano Moreno. [https://catalogo.bn.gov.ar/F/E1MBREUGDLB4GRPBS53JT6PGBPBA52SV6P6M2JGX7DMASKYHR5-64020?func=full-set-set&set\\_number=023510&set\\_entry=000001&format=999](https://catalogo.bn.gov.ar/F/E1MBREUGDLB4GRPBS53JT6PGBPBA52SV6P6M2JGX7DMASKYHR5-64020?func=full-set-set&set_number=023510&set_entry=000001&format=999)

\*\* Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y especialista principal en procesos de lectura y escritura por la Cátedra Unesco-Latinoamérica. Ha sido participante y directora de proyectos de investigación en distintas instituciones argentinas y extranjeras en el área de políticas lingüísticas. Actualmente, se desempeña como investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: [maguilopezgarcia@yahoo.com.ar](mailto:maguilopezgarcia@yahoo.com.ar)

## Introducción

Las discusiones sobre la lengua nacional, suscitadas desde los inicios de la nación argentina entre intelectuales y aficionados, discurrieron entre el polo de la descripción dialectológica, con mayor o menor aplicación a métodos científicos, y una diletancia amparada en argumentos estéticos que calificaba la variedad lingüística argentina (si pudiéramos afirmar que hay solo una) como “bellezas que adornan la tierra”, “viruela”, “mancha del lenguaje”, “ignominiosa fealdad”, “bella pronunciación castellana”, “lenguaje original y pintoresco”, “desbarajuste lingüístico”, entre muchas otras apreciaciones; y el polo de los argumentos políticos, en general vinculados con el temor por la fragmentación lingüística del español.

El repaso de las querellas de la lengua en Argentina ha cobrado auge en los últimos tiempos acompañando el llamado *giro lingüístico* y las investigaciones que, desde la historiografía, analizan la construcción del ciudadano argentino a partir de discursos sobre la nacionalidad. En la actualidad, estos discursos, generados formalmente en los comienzos de la nación independiente con las discusiones de la generación de 1837, conforman un conglomerado de ideas sobre la lengua nacional que conviven en las representaciones de los hablantes. En este contexto, la unidad, la pureza, la homogeneidad y la defensa frente al contacto, por un lado, coexisten con la búsqueda de la soberanía lingüística a través del conocimiento de las variedades y la regulación regional de los usos lingüísticos, por otro. Este bloque discursivo tensionado se traslada al currículum escolar, que refleja inadvertidamente estas tensiones<sup>1</sup>.

Un atributo engarza los diversos mitos asociados con la construcción escolar de la lengua (nacional): la pureza. La preocupación por preservar los rasgos originales inafectados por el contacto representa una cualidad positiva en las operaciones atinentes a la lengua y es evocada frecuentemente

para contrarrestar el natural discurrir de la lengua española en Argentina. La pureza funciona como idealización de una lengua limpia de influencias extranjeras y, por tanto, capaz de mantener la homogeneidad y la cohesión, así como resistir el paso del tiempo y la extensión en el territorio. La pureza entonces es la propiedad que garantizaría la unidad (y, con ella, la pervivencia) del español.

## La lengua escolar

La escuela fue la encargada de hacer de los habitantes del suelo ciudadanos argentinos. Lo hizo formalmente desde 1884, año de promulgación de la Ley de Educación Común N.º 1420 (Consejo Nacional de Educación, 1884) que sumió a los habitantes bajo el discurso histórico, geográfico, científico y lingüístico del Estado-nación argentino, todos ellos componentes centrales de la unidad nacional, es decir, conformadores modernos del sentimiento de comunidad. En los discursos iniciales sobre la construcción de la nación argentina se solaparon distintas tradiciones nacionalistas<sup>2</sup>; y, aunque en la escuela primó la preocupación por enseñar aquellas pautas de comportamiento común, subsistía la mirada espiritualista de la lengua.

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

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan sino que cultivan y defienden su hermosa lengua común. Pero, de hoy en adelante es preciso que se preste mayor atención, si cabe, a cuestiones tan interesantes, porque no se trata de una mera tendencia literaria, sino de un

<sup>1</sup> Aunque los maestros no obtienen en su proceso de formación herramientas para resolver o contextualizar esas tensiones (cfr. López-García, 2015).

<sup>2</sup> La definición clásica de Herder asocia la idea de nación a una comunidad que se mantiene cohesionada por medio de una lengua. Ese *sentimiento* (al que llamamos *representación* [cfr. Lasagabaster, 2008]) determina la pertenencia a una comunidad lingüística y cultural. Para Herder, y para la tradición alemana del XVIII, la definición de *nación* se apoya en la existencia de genio, un espíritu del conjunto que tiene expresión en la lengua y en la cultura, que se representa en la raza, es decir, se transmite con la sangre. Por otro lado, la tradición francesa expresada en el programa iluminista entiende la nación como la comunidad espiritual generada por la voluntad de hombres libres de vivir en atención a reglas acordadas. La libre posibilidad de participar en el destino de un mismo grupo humano es lo que transforma el presente de los individuos en un presente común.

problema sociológico: de mantener la unidad suprema de la raza en países inundados por inmigración de todas procedencias, que principia por corromper, y concluirá por modificar el idioma nacional y, por ende, el alma misma de la patria. (Quesada, 1899, p. 257)

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

La educación patriótica. Instrucciones al personal docente.

Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan. [...] Implícitamente, digo, que cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, más vincularemos al niño con su tierra, aún cuando no nos ocupemos expresamente de enseñarlo con propósitos patrióticos. (Consejo Nacional de Educación 1907, s. p.)

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

peninsular) como estrategia de ordenamiento del comportamiento lingüístico.

En el siglo XXI esta escuela portadora de una concepción normalizadora y originalmente destinada a formar al ciudadano del Estado-nación, dejó paso a la aparición de un discurso pluralista y respetuoso de las diversidades. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) es un ejemplo de la coexistencia entre las representaciones de la escuela ligadas al origen de esa institución y las representaciones provenientes de las nuevas necesidades geopolíticas. En algunos de sus artículos señala:

Art. 3 – La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006a, p. 9)

Art. 11 – Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: [...] d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006a, p. 10)

La independencia nacional, la unión americana y la justicia social son idearios correspondientes a periodos en los cuales la formación de una representación de la identidad nacional unificadora era el cometido central del aparato educativo. Las nociones de regionalización e inserción internacional, así como la mención del desarrollo económico dentro de la política educativa, corresponden en cambio a las nuevas concepciones de los estados nacionales participantes del proceso globalizador del mercado. El artículo 3 expresa una mixtura de plataformas de construcción de la nación y fija, junto con las propuestas político-económico-educativas actuales, las representaciones de la escuela

configuradas a lo largo de todo el siglo XX. Esto es evidencia de que en la actualidad existe una tensión entre la propuesta del sistema educativo de fines del siglo XIX, todavía vigente en las representaciones de la población escolar, y los resultados de su evolución a lo largo de la historia nacional. Las representaciones actuales de la lengua, por lo tanto, estarán ligadas al desarrollo de los procesos identitarios que comienzan a fines del XIX entre los que, naturalmente, interviene la construcción de la identidad lingüística.

### La enseñanza de la lengua en la construcción de la ciudadanía

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

a) Dar unidad y expresión al estudio de la lengua y de las producciones nacionales, para conservar y acrecentar el tesoro del idioma y las formas vivientes de nuestra cultura. [...] d) Velar por la corrección y pureza del idioma, interviniendo por sí o asesorando a todas las reparticiones nacionales, provinciales o particulares que lo soliciten. (AAL, 1931, p. 71)

Más tarde, el programa político lingüístico del primer peronismo (1946-1952), anclado en la dicotomía de la defensa de la tradición hispánica, y la valoración de cultura nacional, las lenguas originarias y las marcas de lo popular, acude al mismo mito unificador.

Se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por la Madre Patria y de los elementos de milenaria civilización que intervinieron

en su formación: el conocimiento también de sus deformaciones a fin de poder mantener la pureza de la lengua. Incluso en lo que tiene de evolución propia y formación nacional. (Presidencia de la Nación, 1947, p. 166)

En efecto, desde mediados del XIX y hasta el primer cuarto del siglo XX, los acuerdos por forjar un destino común peligraban ante indios e inmigrantes. En ese marco, la presencia del otro entrañó el riesgo de “desnaturalizar al cuerpo nacional” (Floria, 1998, p. 19). Aquello que quedara por fuera del alcance disciplinador de la nación, aquel individuo que no se sometiera a su acción punitiva, quedaría relegado como parte de la barbarie, del extramuro, “la superficie lisa aún no estigmatizada por los signos de la escritura disciplinaria” (González-Stephan, 1995, p. 35). El proyecto literario de estetizar la lengua popular contribuyó entonces a configurar un imaginario para la nación. Ese mismo proyecto supuso civilizar al bárbaro, movimiento que colaboró con la oposición entre la lengua de la tierra, del ámbito doméstico, que debía/debe ser “valorada”, frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía/debe ser enseñada en la escuela y erigirse en lengua nacional<sup>3</sup>. De este modo se circunscribió el espacio lingüístico a la letra escrita (por la clase dominante) de la Ley. El discurso de la gramática representó la frontera, el límite, la forma que debía adoptar lo dicho. La lengua nacional se acotó a esa forma homogeneizante en la cual la pureza representó un atributo idealizado de la lengua, desprovista de marcas de la diferencia, esa diferencia potencialmente aniquiladora de la lengua misma y del orden social.

<sup>3</sup> En el currículum escolar actual, 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 (o, eventualmente, lenguas extranjeras no prestigiadas). Estas *otras* lenguas, aunque deben ser valoradas, no revisten importancia disciplinar, sino actitudinal. (Cfr. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006b). La lengua sobre y en la que se debe reflexionar es una sola, suponemos, la española. (Cfr. Bein [2004], donde el autor advierte en la Constitución Nacional de 1853 y la reforma de 1994 la oficialidad, por defecto, del castellano).

## Pureza y silencio

La metáfora vinculada con la impureza o la mancha deviene necesariamente de un arbitrario ordenador. Varios autores, entre ellos [Elvira Arnoux \(2001, 2008\)](#), [Mercedes Blanco \(1985\)](#) y [Ángela Di Tullio \(2003\)](#), sostienen en relación con los incipientes estados del siglo XIX que la gramatización de la lengua fue funcional para crear un estándar (en el caso de los estados americanos, el estándar revistió, en sus comienzos, la forma peninsular) que unificara las prácticas borrando las diferencias y les permitiera a los ciudadanos reconocerse en ese rasgo común<sup>4</sup>. Como mencionamos antes, en ese contexto, la lengua nacional subordinó las marcas de lo popular configurando los estratos sociales a través de la regulación lingüística. González-Stephan lo expone de un modo crudo: “Es más fácil normar lo que se ha homologado o controlar conjuntos previamente expurgados de cualquier contaminación étnica, lingüística, sexual o social” ([González-Stephan, 1995, p. 38](#)).

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

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

Todo buen profesor dedica especial atención al ejercicio oral para corregir vicios de expresión [...]. El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en trozos leídos por el estudiante [...] pueden ser motivos [...] de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno. ([Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1934, pp. 10-11](#))

Otra forma de resolver la existencia de lo impuro fue negarlo. La identidad argentina se asoció con la adopción de las formas lingüísticas (hispánicas) de lo nacional. Por su parte, en la metáfora que vincula la pureza lingüística con la higiene, la podredumbre y la pulverización es el destino ineludible de la suciedad, de las hablas extranjeras y las hablas territoriales no deseadas. Es allí, en la descomposición de la materia, donde la suciedad, lo contaminado, pierde el lazo con aquello de lo que provenía, pierde identidad y pasa a ser otra cosa, se funde en el crisol.

Actualmente, y aún en el marco de políticas lingüísticas que afirman valorar las variedades regionales, la lengua estándar (una lengua estándar regional que no tiene una forma concreta, porque no está descrita integralmente ni está codificada) delimita lo que es posible decir fuera del ámbito familiar, aprecia o deprecia las formas del español que se hablan en la escuela. Las distintas regiones argentinas muestran sobrados ejemplos de esta idea y no solo entre hablantes de otras lenguas argentinas preexistentes al español, o los hablantes extranjeros, sino también entre los hablantes nativos del español, e incluso los altamente escolarizados. Cantidad de investigaciones en el ámbito escolar ([Hecht, 2013](#); [Gandulfo, 2007](#); [Messineo y Hetch, 2007](#); [Santomero et al., 2015](#); entre muchos otros) comprueban los distintos valores asignados al continuo entre el silencio y el empleo del estándar regional. Dentro de ese espectro gradual y relativo, muchas veces la apelación al silencio es una estrategia de preservación hasta haber asegurado un dominio aceptable del estándar escolar. El “proceso de aculturación” (concepto que [Bourdieu y Passeron \[2000\]](#) toman de la antropología), especialmente en las clases bajas, supone desprenderse de las marcas lingüísticas identitarias para adquirir los rasgos lingüísticos deseados por el Estado para sus ciudadanos. En otras palabras, los alumnos permanecen en silencio porque la lengua hace visibles sus marcas de no pertenencia al grupo deseado. El control gramatical (desempeñado por la escuela) instaurado para favorecer la

4 La lengua vista desde la metáfora del cuerpo análoga la exposición al contacto con los orificios de entrada de las impurezas. En esa analogía, la gramática opera como profilaxis.

sobreadaptación de los extranjeros, los indios, los rurales a fines del XIX impacta todavía en la práctica escolar

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

La escuela argentina da igualdad de oportunidades e igualdad en la obligación de acatar la ley. Esa igualdad deseada por las clases bajas y la inmigración es una igualdad que, por definición, excluye las marcas de la diferencia, las fuerza hacia la homogeneidad. Es decir que la igualdad se logra violentando las marcas del yo. La violencia en la lengua y en el relato histórico es necesaria e, incluso, buscada, en el camino hacia un futuro común e idealmente no conflictivo a partir de una construcción común heroica y homogénea. La aplicación de esta norma al medio escolar es lo que, según Arnoux y Bein (2004), generó, a comienzos del XX, inseguridad lingüística en los hijos de inmigrantes "que la contrastaban con la norma socialmente dominante, la variedad rioplatense culta, que reconocían fuera de la escuela pero que no adquirirían en la familia". Más avanzado el siglo XX, en la obra de Vidal de Battini (financiada por el Ministerio de Educación y desarrollada bajo la dirección del Instituto de Filología de la UBA, señera en los estudios dialectológicos argentinos y en la enseñanza de la lengua), la norma peninsular es considerada referente obligado al que los maestros deben atender para guiar las producciones de los alumnos y *corregir los regionalismos*.

En toda biblioteca debe haber un ejemplar del *Diccionario de la Real Academia Española*. [...] [los maestros deben] Imponer, en todo el país, el uso del *tú*, y desechar el *vos* que es una de las peculiaridades más vulgares del habla de los argentinos, y

de las más censurables, como lo hacen las naciones más cultas de Hispanoamérica y lo usaron nuestros antepasados hasta después de nuestra independencia política; solo la escuela podrá imponerlo, formando el hábito de su uso. (Vidal de Battini, 1964, p. 197)

## Escritura y homogeneidad

La escuela se ocupa primordialmente de la lengua escrita y le otorga valor simbólico al jerarquizarla por sobre la oralidad. La escritura de la lengua es, en efecto, la más eficaz operación de fijación y homogeneización (las manifestaciones actuales de las discusiones decimonónicas sobre la actualización de la ortografía del español son resabios de esa misma política unificadora). La mutabilidad del signo es la amenaza constante contra la que la escuela opone la escritura. En ese sentido, elude no solo la instantaneidad del signo hablado, sino que también conjura la muerte de la lengua misma, la disolución de una lengua a partir del contacto, que podría oradarla hasta transformarla en otra. El mito de la preservación de la pureza funciona así como conjuro contra la muerte. La Real Academia Española insiste con este tópico sin asidero en un contexto de más de 500 millones de hablantes, 22 naciones y multiplicidad de medios de comunicación ocupados por cohesionar la vía central de contacto entre todos ellos.

Es una obra criteriosa y coherente, en el sentido de que ha buscado, inicialmente, parámetros y criterios generales para el enfoque de los problemas (neologismos, extranjerismos, topónimos, acentuación) y se ha esforzado por mantenerlos en su aplicación a casos particulares, en tanto lo permita la vitalidad de la lengua y los diferentes usos regionales firmes y autorizados por la escritura. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

La escuela fue (y en la actualidad también lo es, aunque en menor medida, y coartada por la fuerte

acción del mercado) el aparato del Estado por antonomasia capaz de recompensar la adaptación y rechazar los desvíos. El maestro ocupa la función del castigo y garantiza unidad mediante la corrección de la escritura. Por otro, es capaz de gestionar una oralidad ejemplar (una oralidad artificial que distingue en el dictado la *v* y la *b*, la *z* y la *s*, los grupos cultos y la *s* final de palabra) a los fines de reforzar la pauta de escritura común a todo el ámbito hispánico.

Desde fines del XIX, el maestro sostenía una variedad ideal pura, que empleaba pretéritos compuestos y futuros simples, procuraba la pronunciación castellana, tuteaba (en lugar de vosear). El maestro del siglo XX callaba sus marcas lingüísticas en favor de sostener la representación de un todo deseable, recto, correcto. Los maestros fraguaban un español inexistente que permitiera al Estado sostener el mito de la igualdad lingüística.

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

[Convendría] que las corporaciones docentes de América recomendaran á sus gobiernos y á las personas que en las repúblicas hispano americanas se dedican al profesorado normal, que se enviara á los alumnos distinguidos, por vía de recompensa, á las escuelas normales de España, á fin de que sigan algunos cursos de nuestra lengua. (Quesada, 1899, p. 128)

Entre los escasos ejemplos de prescripción explícita de los usos lingüísticos escolares de principio de siglo, el más atendible es la recomendación que la Academia Argentina de Letras hace en su Boletín, destacable no solo por el prestigio y el alcance que lo reviste, sino porque muestra la influencia que la RAE, a través de las academias

americanas, tenía en la gestión de representaciones sobre el español.

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

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

Los maestros, ejemplo vivo del habla deseada por el Estado, debían hacer propia la lengua modelo para así transmitir la lengua pura. El Estado silenciaba así no solo las marcas lingüísticas de los inmigrantes, sino de las variedades regionales argentinas. A través de estas operaciones se generó desde la práctica escolar una representación de las variedades argentinas del español como desvíos del español correcto, y se fomentó la conciencia en los hablantes argentinos (nativos y por opción) de que hablamos mal.

### Pureza como atributo de la homogeneidad

El *nosotros* de quienes hablamos español (con diferentes grados de pertenencia a esa lengua y a esa comunidad) supone un sentido de solidaridad, esto es, una representación de la existencia de un nosotros a partir de determinadas características constituyentes. En ese sentido, se torna central conocer en qué consiste el *nosotros* al que pertenecemos (o al que creemos/deseamos pertenecer) los que hablamos el español en la Argentina. Encuestas lingüísticas tomadas en Buenos Aires (cfr. López-García, 2013a, 2013b) indican que la actitud de los hablantes porteños frente a las variedades americanas y las lenguas de contacto sigue vinculada con la necesidad de controlar el ingreso de palabras extranjeras y mantener la homogeneidad. La penetración de este punto de vista aparece en respuestas a una pregunta de la encuesta (“¿por qué hablan mal [quienes hablan mal]?”): “mezclan



palabras del guaraní y el español”, “por bolivianos y paraguayos”, “no tienen nacionalidad”, “interferencias lingüísticas”, “no utilizan frases propias del lugar”. En los ejemplos, el (des)prestigio indexado a ciertas variedades como fenómeno relacionado con la corrección talla fuertemente en las representaciones del buen hablar.

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

[se echaba de menos una obra] donde las Academias pudiesen, al mismo tiempo, adelantarse a ofrecer recomendaciones sobre los procesos que está experimentando el español en este mismo momento, en especial en lo que atañe a la adopción de neologismos y extranjerismos, para que todo ello ocurra dentro de los moldes propios de nuestra lengua y, sobre todo, de forma unitaria en todo el ámbito hispánico (RAE y ASALE, 2005, pp. XI-XII)

b) [el DPD] Se ocupa de las dudas y proble Academia Argentina de Letras Academia Argentina de Letras mas principales de todas las regiones lingüísticas del mundo de habla hispana, en busca de la unidad de criterios, preservando el respeto a las diferencias dialectales y modalidades lingüísticas diversas, siempre en el marco base de la unidad. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

Desde esta mirada, es lógico que la escuela argentina deje de lado la enseñanza y la reflexión sobre los rasgos específicos de las distintas regiones lingüísticas (operaciones que, sin embargo, están prescritas por el currículum nacional), e incluso marcas lingüísticas que abarcan gran parte de nuestro territorio, como el voseo, la acentuación de los imperativos voseantes y subjuntivos, la formación de futuros perifrásticos, la pronunciación de consonantes palatales, deleción de s y oclusivas de los grupos cultos, reflexión sobre el léxico lunfardo, de las lenguas originarias, de lenguas extranjeras vecinas y lejanas, etc.

La ausencia de estos (y otros) contenidos atinentes a las variedades de la Argentina se explica en el contexto de un *nosotros* mayor, ese nosotros hablante de un español común, cuya homogeneidad será posible a través de la limpieza de las marcas del otro<sup>5</sup>. La pureza, entonces, existe y está garantizada por el cuidado que ejercen las autoridades de la lengua. Actualmente se llama “base común”, “español estándar”, “código compartido” a la sección de la lengua española no afectada por los “particularismos regionales”

El español, por su carácter de lengua supranacional, constituye en realidad un conjunto de normas diversas que, no obstante, comparten una amplia base común.

[...]

No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y americana, se añaden los particularismos regionales. (RAE y AALE, 2004, p. 9)

5 Así, la enseñanza de la gramática en la escuela se limita a reproducir reglas abstractas de descripción de usos de una lengua modélica y no alienta la reflexión sobre la lengua que se habla. Los alumnos, entonces, hablantes nativos del español, fracasan en la conjugación de los verbos que emplean desde los cuatro años, fallan en la atribución del género en palabras que ya conocen, memorizan reglas de formación sintáctica que aplican desde su infancia. Por medio de infinidad de estrategias imperceptibles la escuela incumple la función de alentar la reflexión; por el contrario, genera sumisión a una autoridad lingüística mayor, aquella que conoce la lengua y la protege de las peligrosas influencias del uso y del contacto. De este modo, la *sprachbewusstsein* (seguridad, orgullo lingüístico) del argentino se forja dialécticamente por oposición a las lenguas expulsadas y por autoincriminación hacia la lengua ideal.

Es por ello la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección<sup>6</sup>. [...] Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad. (RAE y AALE, 2005, p. XIV) (cursiva del texto original)

Los discursos legitimantes de la RAE, acompañados por la escuela argentina (que no menciona, ni enseña, ni reflexiona sobre la variedad y sí menciona a la RAE como agente autorizado de control [cfr. López-García, 2015]), instalan el discurso de la pureza como garantía de intercomunicación iberoamericana y de pervivencia de la lengua común<sup>7</sup>. Los tutores de la lengua se apoyan en el discurso de la pureza como paso previo al de la homogeneidad, pero lo que básicamente instauran con esos discursos es la idea de que la pureza lingüística es posible si se la protege con los medios adecuados y, correlativamente, generan la representación de que hay custodios más calificados que otros para llevar a cabo la tarea de limpieza. Generar consenso sobre la autoridad legítima va de la mano de diseñar estrategias de selección y privilegio de unas marcas dialectales por sobre otras. La variedad seleccionada será el parámetro de lo correcto, más cercano a la “base común”.

6 El concepto de *corrección* es impuesto por la autoridad lingüística; por tanto, atender a lo que es considerado correcto es volver sobre las propias instancias de normalización y regulación de los usos lingüísticos. En otras palabras, regular apoyándose en el uso culto, supone una regulación previa que determinó cuáles eran los usos cultos. Por medio de este procedimiento circular, se convalida el ejercicio prescriptivo de las academias.

7 El viejo (y continuamente renovado; actualmente en el ideograma panhispánico) discurso colonialista sobre el que se quiere montar la insistencia en la homogeneidad y, con ella, la proyección del español, distrae el análisis de la ideología de mercado, que en la actualidad homologa y expande determinadas variedades de la lengua. La ideología de mercado oculta, en su calidad de *sentido común*, su condición de discurso *ideológico* y se instaura como una mera *idea* sobre la lengua (en tanto que representación desprovista de tendencia ideológica). Este recurso responde a la estrategia de ocultamiento, de *hacerse anónimo* (cfr. Woolard 2007) propia de los discursos del poder. Desproveer las prácticas de planificación lingüística de un propósito y explicarlas a partir del discurrir natural de los intereses espontáneos de los hablantes es un modo de construir una especie de sentido común que opaca la planificación lingüística.

## Pureza como cercanía del origen

La corrupción, el peligro del contacto con la impureza, es sustento de cantidad de metáforas hacia el peligro inmigrante. A tal punto las representaciones de la lengua nacional involucran la tónica del inmigrante que, no siendo tan acuciantemente representativos los números como en el cambio de siglo XIX al XX, en las encuestas tomadas a hablantes nativos se registran frecuentemente los discursos sobre el cuidado por la deformación<sup>8</sup>. Los prejuicios señaladores de inmigraciones pasadas alcanzan a las nuevas oleadas casi sin modificación. Las declaraciones del entonces presidente de la AAL confirman esta preocupación:

9. Es una **obra de avanzada** pues aborda cuestiones problemáticas no resueltas en otras fuentes, con propuestas de posibles soluciones; a la vez, avanza en terrenos conflictivos y en debate como es el caso de los topónimos o los extranjerismos, jugando su opinión. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

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

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

Por eso, aun cuando lo veáis médico, abogado, ingeniero o periodista, le sentiréis a la lengua ese olorillo picante al establo y al asilo del guarango cuadrado, de los pies a la cabeza. Le veréis

8 Hacia 1895, la población argentina que vivía en centros urbanos alcanzaba el 42 % y para 1914 había superado la mitad de la población, llegando al 58 %, una tasa superior a la de cualquier país europeo con la excepción del Reino Unido y los Países Bajos. Esta relación se debía en buena medida a los inmigrantes: su presencia en la población total del país alcanzaba entonces un 30 %, en Buenos Aires representaban el 50 % –un millón de los dos con que contaba la Capital– y en otros núcleos urbanos llegaban a ser cuatro de cada cinco habitantes. Entre ellos predominaban los italianos (68,5 % de los cuales se afincó en Buenos Aires) y españoles. (Cfr. Fontanella de Weinberg [1987]. A comienzos del siglo XX los inmigrantes con residencia en la Argentina sumaban cerca de 5,2 millones de personas, el equivalente al 13,9 % de la población).

insinuarse en la mejor sociedad, ser socio de los mejores centros, miembro de asociaciones selectas y resistir como un héroe el cepillo. (José Ramos Mejía, 1899, *Las multitudes argentinas*, citado por Carricaburo, 1994, p. 5)

La cita de Ramos Mejía podría trasladarse al presente (con pocas modificaciones vinculadas con las nuevas tópicas que asume el prejuicio) a la inmigración china, coreana, paraguaya, peruana o boliviana. Erradicar lo impuro entraña la idea de que el ser lingüístico puede no modificarse en la historia social de la comunidad y permanecer inalterable<sup>9</sup>. En ese caso, la pureza se asocia a una representación de la identidad lingüística como ahistórica, ageográfica. La idea de nación como espíritu se plasma en el ideal de lengua incorruptible. Un ejemplo de esta concepción es el peculiar hecho de que la historia del español sea la misma para todos los hispanohablantes.

### Higiene y moral

En las primeras décadas del XX, los ampliamente revisitados enfoques de Américo Castro y Amado Alonso partían de la idea de que en Argentina se habla y se escribe defectuosamente. Atribuían los motivos a “la actitud recelosa de la masa ante los elementos cultos del habla” (Alonso, 1935, p. 69), al “aflojamiento de toda norma” (p. 92) y al “descontento íntimo, encrespamiento del alma al pensar en someterse a cualquier norma medianamente trabajosa, escapada, espantada vital so

cualquier pretexto” (Castro, 1941, p. 92). Américo Castro, por ejemplo, entendió que la marginalidad geográfica argentina era causante de la marginalidad social y que la caída del imperio hispánico unificador llevaría a la descomposición de la lengua en América. Incluso arriesgó que la falta de guía (y la conciencia de desorientación que tenían los mismos hablantes) era un rasgo desestructurante pero, a la vez, constitutivo del ser argentino. Acaso la metáfora a la que más se acude en relación a la pureza lingüística proviene de la higiene. El concepto de *higiene*, en tanto preservación de un orden físico (¿moral?), protege a la sociedad de un peligro.

El comentario razonado de lecturas; la expresión del valor ideológico de las palabras y locuciones y el análisis de las ideas expuestas en trozos leídos por el estudiante [...] pueden ser motivos que, bien aprovechados y dirigidos por el docente, produzcan efectos de real eficacia para que estos ejercicios orales limpien el habla del alumno y lo habitúen a ocuparse con seriedad de nobles cuestiones de vida espiritual. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1934, pp. 10-11)

Es una **obra normativa** que aspira a acercar el uso del español a un ideal de la mayor corrección y decoro posibles. Es normativa porque propone normas, es decir que no solo describe los fenómenos y casos que incluye, sino que adopta frente a ellos criterios de tratamiento, orienta sobre la conveniencia preferente de una forma sobre otra, desaconseja voces y construcciones viciosas o incorrectas, de acuerdo con las normas más generalizadas, denuncia impropiedades, vulgarismos, inadecuaciones, etc. (Barcia, 2006, pp. 3-4)

El buen español, que recreamos cada día, no es solo el que responde a los cánones de lo correcto, sino también el que revela preocupación de claridad y de concisión por respeto a los demás, ese olvidado respeto a los demás, que es falta de amor, pues –como bien decía Juan Ramón Jiménez– solo pensamos cuando amamos. [...] Escribió Pedro Henríquez Ureña que “nuestros enemigos [...] son

<sup>9</sup> Las prácticas tendientes a la “higiene lingüística” (cfr. Paffey, 2007), tanto las tradicionalmente empleadas por grandes instituciones como la RAE, como las aplicadas en instancias escolares acotadas, pueden ser consideradas como rituales en el sentido de que no responden a razones *naturales*, sino que cumplen la función social de frenar cierto desborde o evolución hacia lugares indeseados y, con ello, unificar a la comunidad en función de un tabú. En ese sentido, observar el *rito* de la purificación determina la pertenencia de un individuo a la comunidad en tanto es capaz de acatar las prohibiciones y la autoridad que las delimita. “El rito no necesariamente muestra creencia en la magia en el sentido de que bailar la danza de la lluvia hace llover, sino que es marca de deseo de, es confluir en la mostración de un deseo común de una comunidad. [...] Más aún, Radcliffe-Brown se negó a separar el rito religioso del rito secular –otro adelante–. El brujo de Malinowski no era tan diferente de cualquier patriota que agita su bandera ni de cualquier echador de sal, y todos ellos fueron tratados del mismo modo que un católico romano que se abstiene de carne y un chino que ofrece arroz en una tumba” (Douglas, 1966, p. 219).

la falta de esfuerzo y la ausencia de disciplina, hijos de la pereza y la incultura, o la vida en perpetuo disturbio y mudanza”. Esfuerzo, respeto, disciplina, en fin, belleza. [...] Y aunque todos hablamos un español igual y, al mismo tiempo, diferente, a veces, creemos que, para muchas personas, esa mañana no existe por desidia o por impasibilidad, pues se comunican tristemente mediante despojos sintácticos y burdas invenciones léxicas. (Zorrilla, 2004, p. 6)

El mito de Babel sintetiza el temor de la disolución proveniente de las relaciones impuras, del contacto. Puesto que la idea de contaminación solo puede surgir en el contexto social, basta con señalar al portador de un valor indeseable para transformar al otro en peligroso. Ese movimiento de demarcación entre el adentro y el afuera contribuye a constituir un orden social. Ese orden social llevará un nombre y será aquella homogeneidad identificadora del adentro, del yo soy. El español puro, incorrupto, limpio, será la marca del *nosotros*. La posesión de la gramática del español será el trabajo que deberá asumir quien pretenda fundirse en el crisol. El inmigrante, el pobre, el no escolarizado deberá aculturarse, deberá negar las marcas del yo que lo designan como el otro<sup>10</sup>.

## Para finalizar

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

ordena las pautas de control lingüístico y las representaciones de los hablantes.

Una forma de resolver la amenaza de la deformación de la lengua es poner un tutor que la guíe, o reformarla. La escuela (la gramática) se ocupó y, en menor medida, en la actualidad se ocupa de ambas tareas<sup>11</sup>. A lo largo de la historia argentina, la lengua española fue el instrumento que delimitó el espacio del otro, del indeseable. El modelo lingüístico contribuyó a moldear al ciudadano deseado. Para el Estado, la lengua nacional es lengua española desprovista de manchas: del indio, primero, luego del extranjero, y finalmente (cuando la escuela fue receptáculo de todas las capas sociales), del cabecita negra, del *grasa*.

## Referencias bibliográficas

- Academia Argentina de Letras (AAL) (1934). *Boletín de la Academia Argentina de Letras*. 2a. ed. Tomo II. Buenos Aires.
- Academia Argentina de Letras. Decreto de creación (13 de agosto de 1931) <https://www.lettas.edu.ar/?q=node/131> consulta online octubre 2012.
- Alonso, A. (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Arnoux, E. (2001). Disciplinar la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña. En E. Arnoux y Á. di Tullio (eds.), *Homenaje a Ofelia Kovacci* (pp. 53-76). Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado*. Buenos Aires: Santiago/Arcos.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2004). Dar con su voz: discusiones en torno a “El idioma de los argentinos”, de Jorge Luis Borges. *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, 3(26), 8-19.
- Barcia, P. L. (2006) “Donde dice...”. *Fundéu*, (2), 3-4.

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

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

- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born, *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* (pp. 41-50). Viena: Praesens.
- Blanco, M. I. (1985). Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina. *Cuadernos del Sur*, 18, 131-149.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1986). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Carricaburo, N. (1994). Los clasificadores léxicos y la clase alta argentina. *Letras*, (29-30), 5-11.
- Castro, A. (1941). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires: Losada.
- Consejo Nacional de Educación (8 de julio de 1884). *Ley 1420 de Educación Común*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Consejo Nacional del Educación (1907). *Textos de Lectura para la Escuela Primaria* (condiciones que debe reunir). Informe de la Comisión Especial. Concurso para 1907-1908-1909). Buenos Aires.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Douglas, M. (1966). *Pureza y peligro*. Madrid: Siglo XXI.
- Floria, C. (1998). *Pasiones nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- González Stephan, B. (1995). Disciplinas escriturarias de la patria: constituciones, gramáticas y manuales. *Revista de Investigaciones Literarias*, 3(5), 19-46.
- Hetch, A. C. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educação Pública*, 22(49/2), 405-419.
- Lasagabaster, D. (2008). Attitude / Einstellung. En U. Ammon et al. (eds.) *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (pp. 400-404). Berlín: De Gruyter Mouton.
- López García, M. (2013a). La lengua que somos. Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan. *Lenguas Vivas*, 10, 30-41.
- López García, M. (2013b). No sos vos, soy yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. En D. Lauria y M. Gluzman (eds.), *Lengua, historia y sociedad. Aportes desde diversas perspectivas de investigación lingüística* (pp. 77-91). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- López García, M. (2015) *Nosotros, vosotros, ellos. Representaciones del español rioplatense en libros de texto escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (2007). Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas. *Anales de la Educación Común*, 3(6), 138-143.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, 2do. y 3er. Ciclos Nivel Primario.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1934). *Conclusiones aprobadas en la Asamblea de profesores de castellano, historia y geografía argentinas e instrucción cívica*. Buenos Aires: Colegio Mariano Moreno.
- Paffey, D. (2007). Policing the spanish language debate: verbal hygiene and the spanish language academy (Real Academia Española). *Language Policy*, 6(3), 313-332. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-007-9064-5>
- Presidencia de la Nación (1947). *Plan de Gobierno 1947-1951*. Tomo I. Buenos Aires: Secretaría Técnica.
- Quesada, E. (1899). El problema de la lengua en la América española. *Revista Nacional*, Tomos XXVIII, 54-63 y XXIX, 121-136.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) (2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. III CILE. Rosario, República Argentina.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE) (2005).

*Diccionario panhispánico de dudas*. Bogotá: Santillana.

Santomero, L. *et al.* (2015). La lengua en el aula de lengua. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7(7), 6-26.

Vidal de Battini, B. E. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En J. del Valle (ed.), *La lengua ¿patria común?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. DOI: <https://doi.org/10.31819/9783865278999-008>

Zorrilla, A. (2004). *Normativa lingüística española y corrección de textos*. Buenos Aires: Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios (Litterae).

