

Una política lingüística en el callejón: Hacer la nación, unificar la lengua en Argentina (1890-1900)

Graciana Vázquez Villanueva
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Resumen

El nacionalismo argentino de las dos primeras décadas del siglo XX, al delimitar el marco hegemónico de una sociedad fuertemente homogénea, hizo de la educación y de la lengua castellana el instrumento privilegiado de esta acción estatal. Sin embargo, es en el período 1890-1900 donde se observa la conformación de un disciplinado nacionalismo lingüístico que, de manera emergente, diseñará la política pública posterior. En este trabajo nos proponemos relevar la génesis de este proceso a través del debate parlamentario que acompañó el tratamiento del Proyecto de ley relativo a la enseñanza en idioma nacional, entre el 4 y el 9 de septiembre de 1896 en el Congreso Nacional. Allí se inscribe el enfrentamiento entre dos concepciones de nacionalismo que hacen de la lengua un elemento nodal para definir un tipo específico de sociedad, de ciudadanía y de educación. Las representaciones sobre la lengua exponen, de este modo, una compleja red de sentidos que precisan tanto los sujetos sociales y nacionales (clase obrera / oligarquía, argentinos / extranjeros), como las acciones que deben ser implementadas en un contexto sociopolítico caracterizado por la emergencia de los nacionalismos, las luchas sociales y la presencia de la inmigración masiva.

Palabras clave: nación, lengua, inmigración, política lingüística

Abstract

The Argentine nationalism of the first two decades of the twentieth century, in defining the hegemonic framework of a strongly homogenous society, used education and the Spanish language to form a privileged instrument of the state. But it was during the period of 1890-1900 when the imposition of a disciplined linguistic nationalism shaped public politics. The present work aims to reveal the genesis of this process from the parliamentary debate that accompanied the law concerning teaching in the mother tongue, proposed between September 4th and 9th, 1896 in

the National Congress. There ensued the confrontation between two ideas of nationalism that make language a central element which defines a specific kind of society, citizenship and education. The different conceptions of language present a complex web of meanings that define both social and national subjects (working class/oligarchy, Argentineans/ foreigners), and actions to be applied in a social-political context distinguished by the appearance of nationalism, social struggle and massive immigration.

Keywords: *nation, language policies, migration*

Résumé

Le nationalisme argentin des deux premières décades du vingtième siècle, en définissant le cadre hégémonique d'une société particulièrement homogène, a utilisé la langue espagnole comme instrument privilégié de l'État. Mais c'est de 1890 à 1900 que l'imposition d'une discipline linguistique nationale a donné forme à une politique publique. Ce travail révèle la genèse du processus depuis le débat parlementaire qui a accompagné la loi concernant l'enseignement de la langue maternelle. Il s'en est suivi une confrontation de deux conceptions du nationalisme qui font du langage un élément central pour définir un type de société, de citoyenneté et d'éducation. Les différentes conceptions du langage définissent à la fois des sujets (classe ouvrière/ oligarchie, Argentin/étranger) et des actions à appliquer dans un contexte socio-politique marqué par l'apparition du nationalisme, de la lutte sociale et de l'immigration.

Mots-clés: *nation, politique linguistique, langage, immigration*

1. El contexto de esta investigación: el campo disciplinario de la glotopolítica histórica en Argentina

El trabajo que presentamos es el resultado de una investigación centrada en el campo disciplinario de la glotopolítica histórica, enmarcado en la tarea llevada a cabo por el equipo dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux que, desde principios de la década de 1990, se desarrolla en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.¹ Esta tarea de largo aliento se focaliza en dos temáticas de indagación, una que atiende a las políticas lingüísticas en los procesos de

¹ Proyecto UBACYT (UBA-Ciencia y Técnica), *Políticas lingüísticas e integración regional*. 2004-2007. Proyecto UBACYT, *Historia de las ideas lingüísticas*. 1994-1998.

conformación de los Estados nacionales y de integración regional, otra que indaga las prácticas y representaciones del lenguaje (Arnoux y Bein, 1999; Arnoux y Luis, 2003; Bein y Vázquez Villanueva, 2005). La concepción de glotopolítica que orienta los estudios del equipo, en la cual la teoría de Marcellesi (2003) muestra su centralidad, es aquella que la define como el estudio de las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y las acciones sobre la(s) lengua(s) y sobre las relaciones entre las lenguas participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder, en el ámbito local, nacional, regional o planetario (Arnoux 2000, Marcellesi 2003). Dentro de esta perspectiva, la glotopolítica histórica es definida como el estudio de las prácticas y actitudes lingüísticas y de las reflexiones –sistemáticas o no– sobre el lenguaje, en espacios institucionales oficiales y no oficiales a partir de la consideración de distintas temporalidades y de zonas sensibles del archivo histórico (Arnoux, 2000). Distintas líneas teóricas confluyen en esta concepción de la disciplina, principalmente, las que provienen de la historia de las ideas lingüísticas (Auroux, 1994, 1998; Baggioni, 1999; Schlieben-Lange, 1996) y de las ideologías lingüísticas (Calvet, 2004a y 2004b, Del Valle y Gabriel-Stheeman, 2004). En este sentido, la consideración de temporalidades variadas en los estudios glotopolíticos se ha ubicado en diferentes ejes político-ideológicos, por ejemplo: a) los tramos históricos vinculados con problemáticas nacionales de los países latinoamericanos como los procesos de la emancipación hispanoamericana, la inmigración, el ascenso de los movimientos populares (Di Stefano, 2003; Vázquez Villanueva, 2003); b) los procesos de larga duración donde se han analizado la conformación de los Estados nacionales en el marco de la economía mundo occidental y la mundialización en el marco de la economía mundo planetaria (Arnoux, 2002a); c) los acontecimientos –la aparición de un nuevo medio de comunicación masiva o de una nueva tecnología de la palabra, la creación de instituciones planificadoras como academias o centros educativos, el diseño y puesta en marcha de una reforma política y/o educativa (Arnoux, 2005)–.

Metodológicamente lo que pone en juego la glotopolítica histórica es una mirada política sobre las lenguas en la que interviene, de manera privilegiada, el análisis del discurso en la medida en que no sólo tiene como finalidad el abordaje crítico de la dimensión ideológica sino, fundamentalmente, requiere una permanente puesta en relación de los discursos con sus condiciones sociohistóricas de producción y circulación.² Al atender a estos principios de la disciplina, los materiales que se constituyen en *corpus* de la glotopolítica histórica son abordados a partir del reconocimiento de específicos rasgos discursivos e interpretados como huellas de los procesos sociales. La diversidad de los materiales ha propiciado diferentes tipos de estudios: a) documentos a partir de los cuales se pueden explorar prácticas como memorias, biografías y autobiografías, artículos periodísticos, ensayos, emisiones radiales o televisivas, debates parlamentarios (Vázquez Villanueva, 1999; Arnoux, Vázquez Villanueva y Vitale, 2003); b) textos normativos que intervienen en el espacio de las lenguas como reglamentos, resoluciones, decretos, leyes, informes institucionales (Blanco, 1999); c) textos descriptivo-prescriptivos que regulan la actividad lingüística como gramáticas, diccionarios, retóricas, textos didácticos, manuales de estilo, artes de escribir, artes de predicar (Arnoux, 1999; Arnoux, Blanco y Di Stefano, 1999; Arnoux, 2001, 2002b, 2003; Blanco, 2003; Luis, 2003).

En esta inscripción teórica, metodológica y de investigación, nuestra línea de trabajo individual se sitúa en el análisis de específicos discursos glotopolíticos, como debates parlamenta-

² Con respecto al análisis del discurso como herramienta analítica de la glotopolítica, Elvira Arnoux considera que: "Se enfocan los textos no sólo como documentos, siguiendo el camino habitual del estudio histórico de las políticas lingüísticas –lo que permite, por ejemplo, reconocer prácticas no registradas oficialmente– sino también se los enfoca como discursos, lo que lleva a una actividad interpretativa que busca articular desde otra perspectiva lenguaje e historia. Los textos elegidos pueden ser ejemplares de esos discursos estabilizados que son las gramáticas, los diccionarios y los manuales para la enseñanza de la lengua, o corpus discursivos heterogéneos que se inscriben en una misma polémica. El análisis de los discursos se hace más detenido y se los considera en relación con la coyuntura o con la larga duración tratando de observar cómo individualmente, en una serie reformulativa o complementándose representan la sociedad al mismo tiempo que proponen representaciones de la lengua" (Arnoux, 2000:17).

rios, ensayos y legislación, con la finalidad de indagar las ideologías que sustentan, en distintos momentos históricos, las políticas lingüísticas nacionales. En esta oportunidad, este artículo está centrado en el estudio de la conformación del disciplinado nacionalismo lingüístico que, incipientemente, diseña la política lingüística en la Argentina en la década de 1890 y que expande la formulación de una ideología lingüística monoglósica. Esta ideología, en el contexto de la inmigración masiva que tiene lugar en nuestro país a partir de la década de 1880, expande el deseo de borramiento de la diversidad lingüística, pretende concretar la imposición de una lengua sobre otras y circunscribe el marco hegemónico de una sociedad fuertemente homogénea y regida por la uniformidad a partir de dos instrumentos privilegiados para la acción estatal: el aparato educativo y la difusión y la normativa impuestas a la lengua castellana. Estas condiciones sociopolíticas, y las líneas de fuerza que de éstas derivan, atraviesan de manera ilustrativa un discurso glotopolítico particular: el debate parlamentario que acompañó el tratamiento del *Proyecto de ley relativo a la enseñanza en idioma nacional* ocurrido entre el 4 y el 9 de septiembre de 1896, en el Congreso Nacional a través del cual se trató de imponer la enseñanza obligatoria y monolingüe del castellano.³ En este debate se señala el enfrentamiento entre dos concepciones de nacionalismo que hacen de la lengua un elemento nodal para definir un tipo específico de sociedad, de ciudadanía y de educación. Por esa razón, las representaciones sobre la lengua que en él se despliegan exponen una compleja red de sentidos que disciplinan y delimitan tanto los sujetos sociales y nacionales (clase obrera / oligarquía, argentinos / extranjeros), como las acciones que, según el poder político, debían ser implementadas en una sociedad caracterizada por la emergencia de los nacionalismos, las luchas sociales y la presencia de la inmigración.

³ Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 4 a 9 de septiembre de 1896, pp. 751-831.

2. El nacionalismo argentino y su dictamen sobre las lenguas

La nación como disyuntiva por resolver y la diversidad lingüística como problema en el momento de constituir una nacionalidad propia condicionan de manera decisiva, en la Argentina, el proyecto de las élites gobernantes e intelectuales para dar sustento y legitimidad al Estado en el período que se extiende entre 1890 y 1910.⁴ En estos años, la naturaleza eminentemente política del proceso de gestación y transformación de aquellos relatos capaces de estatuir una identidad colectiva nacional, refieren no sólo la acción de un Estado moderno que crea una nación de manera similar a otras construcciones identitarias propias del fin de siglo, sino, además, la conformación y formulación ideológica-discursiva de un nacionalismo de matriz genealógica y excluyente centrado en la singularidad cultural, que se origina en contraposición con el nacionalismo de carácter inclusivo y liberal propuesto, en la década de 1880, durante el período de “Organización Nacional”.⁵ La constitución del concepto genealógico de nación y el conflicto discursivo, desplegado en el seno del poder para lograr su ubicación hegemónica, se articulan con las condiciones sociales del período como son, por un lado, el surgimiento en Europa de una nueva etapa de construcción de las naciones y nacionalidades, en un clima de expansión colonial imperialista⁶; por el otro, la inmigración masiva y la crisis institucional y

⁴ El Estado como “constructor” de la nación argentina ha sido analizado por la historiografía argentina y europea en una revaloración de la historia política. Entre los principales estudios señalamos Sábato (1997, 2003) y Bertoni (2003).

⁵ El período que se extiende entre 1862 y 1890, que corresponde a la etapa de la organización institucional argentina y a las presidencias de Roca y Juárez Celman bajo el lema “paz y administración”, establece las bases de la Argentina moderna, asentada en una economía agroexportadora, el control político ejercido por pocos, las prácticas fraudulentas que caracterizaron al régimen conservador, la inmigración masiva y la puesta en marcha de la modernización cultural y educativa.

⁶ Pasquale Stanislao Manzini, que en 1850 había formulado el principio “nacionalidad = nación = Estado”, consideraba que Italia no sólo necesitaba poseer territorios coloniales (invasión a Massaua) sino también debía desarrollar el sistema colonial basado en la emigración. Dentro de esta perspectiva, en 1889, la “ley Crispi” establece formas orgánicas para las escuelas italianas en el exterior, fundamentalmente, para la nacionalización de las masas emigradas.

económica que da lugar a la revolución de 1890 –vivida por la élite como una fractura también moral y cultural– y que se prolonga por todo el tejido social desde las instituciones educativas hasta las reivindicaciones obreras.⁷ De allí que las finalidades político-ideológicas propuestas por la élite para revertir las fisuras del proyecto modernizador de la década anterior operen en dos sentidos. En primera instancia, se postula la necesidad de conformar una nacionalidad propia capaz de aglutinar a vastos sectores sociales donde, para implementar la formación de los futuros ciudadanos, la nación se vincula con valores permanentes como la raza, la lengua, la tradición. En segundo término, frente al problema inmigratorio, se propone coadyuvar a su asimilación cultural y educativa de modo tal que la pertenencia al colectivo nación otorgue ciudadanía plena. Como consecuencia de esto se produce la ruptura del concepto liberal y cosmopolita de nación y se realiza el desplazamiento hacia un nacionalismo cultural ligado al patriotismo que, además, revela una idea defensiva de la nacionalidad.

La notoria complejidad de este proyecto de construcción nacionalista se destaca tanto por los actores sociales implicados, que incluye a los que son protagonistas de su formulación ideológico-discursiva –políticos, intelectuales, pedagogos– y también a los que son señalados como sujetos pacientes de una acción interventora del Estado –la masa inmigratoria–, como por la vasta producción textual que hace a este particular campo discursivo. Dentro de esta perspectiva, la serie de discursos que interactúan en ese momento despliegan por lo menos dos formaciones discursivas, que están en competencia y enfrentamiento aunque muchas veces sus fronteras se entrecrucen, constituidas por un conjunto de enunciados sociohistóricamente circunscriptos y que responden a posicionamientos ideológicos marcados.⁸

⁷ La revolución de 1890 se produce como resultado de la corrupción económica y la falta de garantías políticas. Abre una etapa de fuerte movilización de las comunidades extranjeras en procura del otorgamiento de derechos políticos, así como la formación de dos partidos políticos modernos –el Partido Socialista Argentino y el Partido Radical–. En este clima se vinculan dos problemas, la denominada “cuestión social” –los derechos de la clase trabajadora– y la “cuestión nacional” –la nacionalización de los extranjeros–.

⁸ El concepto de formaciones discursivas elaborado por Michel Foucault y Michel Pêcheux se centra en el relevamiento de las matrices productoras de discursos en relación con formaciones ideológicas específicas (Foucault, 1977; Pêcheux, 1984).

Estas formaciones discursivas son el nacionalismo genealógico, esencialista y excluyente, y el nacionalismo antigenealógico, integrador y liberal.⁹ Entre una y otra, un condensado de sentidos que se inscribe en la lengua y, por extensión, en los lenguajes –en su diversidad o en su función social e identitaria– cobra una posición referencial: la identificación “lengua / identidad nacional” empieza a operar, para la sociedad que se pretende instituir, como un ideologema disciplinador y corrector de modo tal que llega a constituirse en el sentido social sobresaliente del nacionalismo argentino del Centenario.

Este entramado ideológico entre el proyecto político nacionalista y la cuestión de las lenguas es objeto de nuestro trabajo, focalizado en el debate parlamentario sobre el Proyecto de ley relativo a la enseñanza en idioma nacional (1986). Este debate expone, de manera vehemente y ejemplar, no sólo la discrepancia ideológica de la élite gobernante frente a una situación política y social difícil de ordenar y encauzar, sino también el enfrentamiento entre dos tendencias nacionalistas que implican distintas concepciones de ciudadanía, de sociedad civil y de cultura. El punto nodal de esta producción discursiva es entonces la lengua nacional, concebida como un elemento esencial de la nación y de la formación de los ciudadanos y, junto con ello, la obligatoriedad de su enseñanza, su defensa frente a las lenguas otras y extranjeras y, consecuentemente, la prohibición o la eliminación de toda señal de la diversidad lingüística que caracterizaba el paisaje social de la Argentina fin de siglo. En el *corpus* analizado, el sintagma “lengua nacional / idioma nacional” trabaja como una idea-fuerza al ordenar, regular y desplegar cada tópico que se enuncia sobre la nación, la ciudadanía, la sociedad, la cultura. La lengua es, por lo tanto, una matriz de sentidos generadora tanto de la etnicidad postulada por los representantes del nacionalismo genealógico, como del respeto por la diver-

⁹ Consideramos esta definición de “genealógico” y “antigenealógico” abarcadora de los sentidos que representan los discursos y, por ende, más adecuada que “esencialista” y “político”. Los estudios actuales, además, destacan la dimensión política de todo tipo de nacionalismo. Seguimos en esto los planteos de Elías Palti (2003).

sidad cultural y lingüística, a la que adscriben los partidarios de un nacionalismo liberal y constitucionalista. De allí que nuestro análisis pretenda indagar cómo la definición de la identidad colectiva se formula a partir de un elemento privilegiado: la identidad lingüística. Debido a la complejidad de esta producción discursiva y a la particular situación política, social y cultural de la que emerge, hemos dividido nuestra exposición en dos partes. En primer lugar, desarrollamos brevemente las condiciones históricas y sociales de la Argentina de este período y las principales especificidades del interdiscurso nacionalista a partir del debate analizado.¹⁰ En segundo término, desplegamos la construcción de la asociación “identidad nacional / identidad lingüística” en oposición a “derechos / diversidad lingüística”, en dos aspectos: a) La conformación de una ciudadanía nacionalista, pensada como solución frente a la inmigración, a partir de la lengua; b) Los derechos del hombre y el respeto de lenguas. En ambos consideramos las funciones sociales adjudicadas a las lenguas en cada formación discursiva nacionalista.

3. La crisis política de 1890 y la cuestión de la lengua

El análisis del nacionalismo argentino de la década de 1890, con los dos posicionamientos ideológicos que mencionamos anteriormente –el genealógico y el integrador–, traza un amplio universo discursivo esparcido a través de diferentes géneros, sujetos, series de enunciados, situaciones de enunciación y marcos institucionales. De esta forma, la interdiscursividad nacionalista abarca polémicas entre intelectuales, artículos científicos y periodísticos, conferencias, ensayos, textos pedagógicos, discurso político y parlamentario y, por esa razón, funciona a partir del entrecruzamiento entre distintas ubicaciones ideológicas y a

¹⁰ Maingueneau define el interdiscurso en dos sentidos. En un “sentido restringido”, el interdiscurso es un conjunto de discursos de un mismo campo discursivo o de campos distintos que mantienen entre sí relaciones de delimitación recíprocas. En un “sentido amplio”, el interdiscurso es el conjunto de unidades discursivas (correspondientes a discursos anteriores del mismo género, a discursos contemporáneos de otros géneros, etc.) con las cuales un discurso particular entra en relación implícita o explícita (Maingueneau, 1984).

través de desplazamientos y reformulaciones que señalan la interrelación entre la cuestión nacional, la cuestión social y la lengua.

Ya en la década de 1880 la élite había vivido como una amenaza la presencia masiva de inmigrantes. Como paliativo a este temor, en el campo pedagógico, la creación, en 1881, del Consejo Nacional de Educación (CNE), refiere la intención de extender junto con la educación pública, los valores otorgados a todo aquello que incluyera la cultura nacional –la lengua, la historia, la geografía del país– como una estrategia para cumplir con el principio de “educar argentinamente”.¹¹ Como contrapartida, la incidencia de la educación impartida por comunidades extranjeras se destaca con la realización, ese mismo año, del Primer Congreso Pedagógico Italiano cuyo propósito es promover las escuelas propias dentro de un nacionalismo expansionista que consideraba la importancia de las colonias italianas en la Argentina. En una actitud de abierto rechazo, Sarmiento, primer superintendente del CNE publica *Las escuelas italianas. Su inutilidad* (1956) donde las critica al considerarlas como instrumentos que contribuyen a la formación de los jóvenes en otra nacionalidad.¹² Integrados en el mismo clima de ideas, intelectuales argentinos empiezan a elaborar un discurso literario que desarrolla una estereotipia negativa del extranjero.¹³

Por otra parte, en 1882 tiene lugar el Primer Congreso Pedagógico en América Latina cuya finalidad es la redacción de la Ley 1420 de Educación común, laica y gratuita, promulgada en 1884, y en la que se formula la orientación nacional de la educación argentina. Sin embargo, de ese mismo año son los primeros informes sobre la corrupción del idioma nacional, que

¹¹ La idea “educar argentinamente” devino en un lugar común del discurso intelectual, pedagógico, político de este período.

¹² Ante la independencia de las escuelas italianas y el problema de la nacionalización de las masas emigradas se genera una polémica en torno a la función de las mismas, donde la dirigencia argentina acusa a Italia de intenciones coloniales. El Estado entonces resuelve la inspección y el control de todas las escuelas de extranjeros para observar su cumplimiento de los contenidos mínimos de educación.

¹³ J. M. Ramos Mejía, *Las neurosis de los hombres célebres* (1878); Eugenio Cambaceres, *Potpourri* (1881), *En la Sangre* (1887); D. F. Sarmiento, *Conflicto y armonía de las razas* (1883); J. A. Argerich *¿Inocentes o culpables?* (1884).

conducen a la elaboración del *Plan de estudios para escuelas comunes de la Capital y territorios nacionales* con el objetivo de “robustecer por medio de la educación común el principio de la nacionalidad y sus aspectos en el orden moral y material” (*El Monitor de la Educación Común*, 1887:50)

La falta de la indicación del empeño especial que es menester dedicar al cultivo del idioma español. Mil causas lo corrompen, y sobre todo en Buenos Aires. **La inmigración incesante a estas riberas trae su ininteligible jerigonza [...]** El comercio cosmopolita pone el sello de esta confusión, y a menos de tener el don de lenguas, como los apóstoles, **no es fácil ser claro ni hacerse escuchar en una nueva torre de Babel** (*El Monitor*, 1884:202).¹⁴

Los alumnos de las escuelas apenas si conocen nuestro idioma en su inmensa mayoría (*El Monitor*, 1884:653).

Tras la revolución de 1890 –y su reclamo de reforma política y social, fundamentalmente, la protección de las masas obreras– y el aniversario del cuarto centenario del Descubrimiento se inicia la consolidación del nacionalismo genealógico en el que inciden distintos factores. En el ámbito lingüístico, empieza a cobrar hegemonía la valoración de la lengua española y la tradición cultural del hispanismo: el Congreso Literario Hispanoamericano determina que contra la unidad de la lengua operan “la moda, las extravagancias de procedencia extranjera, la atracción que sobre los jóvenes hispanoamericanos ejercen las metrópolis extranjeras, la multitud de periódicos, revistas y libros mal traducidos, el empleo en América de maestros extranjeros, la inmigración”.¹⁵ En el ámbito educativo se considera el fracaso de

¹⁴ Las conclusiones del Congreso se dividen en tres secciones temáticas: filología, relaciones internacionales y promoción del libro. En la sección filología, treinta y un conclusiones formulan la política lingüística que trataba de impulsar España en Hispanoamérica con el objetivo de “favorecer la conservación del habla común de los pueblos hispanoamericanos”. La reproducción facsimilar de las actas fue realizada por el Instituto Cervantes en 1992.

¹⁵ Se estudian, por ejemplo, los programas de Historia e Instrucción Cívica con el propósito de dar un mayor peso a los aspectos morales, de modo tal que, a lo largo de la década, se sustituye el estudio de los derechos y deberes por la Moral, así como se incorporan el Higienismo y la Educación Física que, provenientes de la tradición positivista, son herramientas privilegiadas de disciplina social en el campo pedagógico.

la educación pública y se plantea la necesidad de su reorientación para centrarla en contenidos que privilegien la singularidad cultural y los intereses nacionales.¹⁶ Asimismo, en cuanto a lo social, se inicia una política represiva contra los sectores populares integrados mayoritariamente por inmigrantes. Un acontecimiento emblemático de esta lucha social es el conflicto agrario de la provincia de Santa Fe, que expone no sólo la extrema gravedad de una crisis, sino también la manipulación propugnada por sectores nacionalistas, a través de la construcción de una serie de ejemplos discursivos con el objetivo de ilustrar la extranjerización del país.¹⁷ Como resultado de este enfrentamiento entre una élite renuente a otorgar una mayor equidad social y la reivindicación de derechos del proletariado urbano y rural, cobra forma un discurso social que hace del fantasma de la fragmentación nacional y de la peligrosidad de los extranjeros su sentido privilegiado. Es dentro de esta perspectiva que se debe interpretar la denominada reacción antigringa conformada por un discurso de matiz xenófobo que procede con ideologemas como “el mal viene de afuera”, “el peligro está en los extranjeros”, “la educación antipatriótica”. Representantes de esta reacción son los diputados Lucas Ayarragaray, que considera estos sucesos como una sublevación antinacional, y Juan Ignacio Llobet, que redacta el informe sobre las escuelas de extranjeros donde censura su educación extranjerizante. Por otra parte, entre 1894 y 1896

¹⁶ Uno de los ejemplos discursivos, devenido en caso en la medida en que pretende fijar una norma social, es la historia de un niño alemán, Guillermo Migg, residente en Colonia Esperanza, que sólo habla su lengua materna. Este caso es formulado por primera vez en un informe pedagógico redactado, luego de la represión de colonos en Santa Fe en 1893, por Juan Ignacio Llobet –integrante del nacionalismo culturalista– y será retomado en artículos periodísticos, ensayos políticos, en el debate que es objeto de este trabajo.

¹⁷ Las polémicas son las que mantienen Alfredo Ebelot y Ernesto Quesada, en la *Revista Nacional* y Rafael Obligado, Eduardo Schiaffino y Calixto Oyuela en el Ateneo sobre “El desarrollo en las letras y en las artes del carácter nacional”. El Ateneo de Buenos Aires, a imitación de los ateneos existentes en países europeos de tradición liberal, fue la asociación cultural privada más característica de la burguesía argentina y el centro de reunión, discusión y promoción artística más importante del Buenos Aires de los 90. Tres tendencias culturales signaron las polémicas entre los intelectuales que participaban en sus reuniones: la hispanista-conservadora, el europeísmo y el modernismo. Rubén Darío, en su estancia en Argentina, fue miembro activo en estas polémicas. El órgano de prensa del Ateneo fue la *Revista Nacional*.

tienen lugar tres debates que definen la preeminencia de la asociación “lengua / nación”: el Debate sobre la existencia de una lengua y una cultura nacional realizado en el Ateneo y en la *Revista Nacional*,¹⁸ el Debate sobre la educación nacional y el que se centra en el *Proyecto de ley relativo a la enseñanza en idioma nacional*.¹⁹

4. Las lenguas toman estado parlamentario

En septiembre de 1894, el diputado Indalecio Gómez presenta, ante la comisión de instrucción pública, el *Proyecto de ley relativo a la enseñanza en idioma nacional* que toma estado parlamentario en 1896.²⁰ Gómez, perteneciente al conservadurismo católico, se basa para la elaboración del proyecto en el informe que Llobet había redactado sobre las escuelas extranjeras con la finalidad de acotar la incidencia de las comunidades inmigrantes en la educación. Por esa razón, el Art. 1º establece la exclusividad de la enseñanza en español dentro de una concepción imperativa y centralista de la política lingüística desplegada desde la ciudad de Buenos Aires hacia todo el territorio nacional:

En las escuelas de la República Argentina **la enseñanza se dará en idioma nacional exclusivamente**, en las escuelas de la capital y territorios nacionales, cualesquiera que sean el origen de su fundación y sus fines, ya funcionen independientemente, ya anexas a institutos de grado superior (PL: 752).

Para Gómez, las colonias de extranjeros eran pequeñas naciones establecidas en el país y sus escuelas, espacios que sólo podían conducir a la disgregación nacional en la medida en que contribuían a la formación cultural en otras nacionalidades. Convencido de la identidad entre lengua y nación, encuentra, en el momento del tratamiento del proyecto, adhesiones y fuertes

¹⁸ Dentro de la ideología nacionalista en estos años se redactan el proyecto *Nacionalizar la enseñanza de las escuelas* y los *Informes sobre las escuelas judías de Santa Fe y Entre Ríos. Plan de maestros bilingües*.

¹⁹ En adelante la abreviatura “PL” hace referencia al Proyecto de Ley y su debate.

²⁰ Descendiente del presidente Nicolás Avellaneda, defiende los intereses económicos de la oligarquía frente a las colonias de inmigrantes.

oposiciones. Durante tres días, el parlamento argentino señala el enfrentamiento entre dos concepciones distintas de nación, de lengua, de sociedad, de ciudadanía. Por un lado, los diputados Marco Avellaneda,²¹ Lucas Ayarragaray,²² José M. Guastavino²³ definen la nación a partir de un origen étnico común, una lengua, una cultura. Al identificar a la lengua como un elemento esencial de la nacionalidad, postulan prohibir la enseñanza en otro idioma que no sea el español. Por otro, aquellos que poseen una concepción entroncada con el liberalismo y la constitución nacional y que, por lo tanto, centran en los derechos y garantías – fundamentalmente, la libertad de enseñar y de aprender– la pertenencia a una nación. Emilio Gouchón,²⁴ Ponciano Vivanco,²⁵ Francisco Barroetaveña²⁶ son los diputados que sostienen que la lengua no es un rasgo primordial de la nación.

De esta forma se advierte que este debate funciona como un condensado discursivo e ideológico que expone, de manera destacada, los temas controvertidos de la década. En primer lugar, los tópicos de la sociedad de fin de siglo, caracterizada por la inmigración masiva y la crisis del positivismo. Ejemplo de esto son los lugares comunes formulados por el sector más ortodoxo del nacionalismo, de modo tal que disgregación social, decadencia moral, infiltración de razas inferiores conforman los enunciados fijos que expande esta formación discursiva. En segundo lugar, la formulación de lo que se ha considerado como ideas propias del fin de siglo y que se enmarcan en la psicología de las

²¹ Diputado por Entre Ríos, participa en la represión de colonos en Santa Fe.

²² Diputado por Corrientes, defiende los mismos intereses que Avellaneda y Ayarragaray.

²³ Diputado de ideología liberal y representante de la Ciudad de Buenos Aires, fue protector de las comunidades extranjeras.

²⁴ De origen liberal como Gouchón, fue diputado por Córdoba.

²⁵ Es uno de los cuatro primeros diputados radicales que llegan al Congreso Nacional y uno de los principales opositores al régimen conservador. Representaba en el Congreso a Buenos Aires.

²⁶ Se explicaba que las causas de la decadencia de los pueblos latinos residía en la educación puesto que ésta no preparaba para “la lucha por la vida”. De allí la importancia que en la Argentina cobra el sistema educativo en esta década y la necesidad de articular las ideas sobre la nación con las ideas que se desarrollaban en educación focalizadas ambas en la singularidad cultural o el interés nacional. Esta ideología pedagógica se consolida en la primera década del siglo XX con el programa de “educación patriótica”.

multitudes –el temor a las masas, sobre todo extranjeras–, la creencia en los caracteres diferenciadores de las razas –la raza latina considerada inferior a la anglosajona y germana–²⁷, el postulado positivista sobre las leyes que rigen la vida de las sociedades –la metáfora de la sociedad argentina como un organismo amenazado por la contaminación / enfermedad extranjera–. Finalmente, la forma en que el Estado asume y orienta la formación de los ciudadanos; de allí que, como consecuencia de los sucesos de 1890 y 1893, esta última se vincule con ciertos valores irrevocables entre los cuales la lengua expone su centralidad.

5. Etnicidad y lengua

El 4 de septiembre se inicia el debate con la presentación de Marco Avellaneda, que formula el proyecto de consolidar la nación a través de dos acciones. En primer lugar, impulsar la nacionalización de los extranjeros con la finalidad de evitar que se comporten como agentes que perturban el desarrollo social y alteran los rasgos culturales propios:

La nacionalización del extranjero es hoy una necesidad [...] **no es justo que esa inmensa población que vive de nuestra propia vida**, bajo el mismo cielo, limitada su vista por el mismo horizonte, **permanezca extraña a nuestra vida pública manteniéndose en colectividades autónomas** en donde procuran perpetuar en sus hijos, como una herencia, su triste condición de emigrados, sin voz ni voto en nuestras asambleas, sin compartir con nosotros las responsabilidades del presente y del futuro (PL: 752).

²⁷ Johann Kaspar Bluntschli (1808-1881), jurista suizo y científico político. Entrenado en la Universidad de Berlín, enseñó ley en Zurich, Munich y Heidelberg. Expuso la teoría orgánica del Estado en *Allgemeines Staatsrecht*, llevando la teoría a una ecuación completa de la vida de un Estado y de la vida de una persona. En *Deutsches Privatrecht* [derecho privado alemán] procuró poner en contraste los elementos indígenas en la ley alemana con los derivados de la ley romana. Bluntschli era de una cierta importancia política en Baden como portavoz de la clase media protestante que favorecía la unificación de Alemania debajo del Prussia.

En segundo lugar, en el marco de la concepción de la nacionalidad como un sentimiento, propone refrendar el vínculo entre idioma y unidad nacional. Para Avellaneda, el Estado debía asumir la defensa de los elementos que integran la nación –de allí la necesidad de imponer como obligatoria la enseñanza en castellano– porque las influencias culturales extrañas, al modificar por ejemplo la lengua o las costumbres, afectaban y debilitaban a la nación misma.

Esta ley, que establece que en las escuelas la enseñanza obligatoria debe darse en idioma nacional, sirve al más alto y patriótico propósito, el de contribuir a la unidad nacional [...] El idioma está en la base de la unidad nacional. La lengua es, en efecto, lo más esencialmente propio del pueblo, la manifestación más exacta de su carácter, el vínculo más fuerte de la cultura común. El idioma es prenda de nacionalidad y signo característico de independencia. Dice Bluntschli³⁰ y con todos los expositores del derecho público moderno:

“Fórmense los pueblos por la acción concurrente de muchas fuerzas, de muchos factores propios para inculcar en las masas el espíritu común, intereses semejantes, costumbres análogas, para darles una fisonomía característica y separarlos así de los demás hombres. Y entre estas fuerzas, y entre estos factores, el más importante –insiste Bluntschli– es la lengua nacional, a la que considera la más poderosa todavía, para concurrir a la formación de las naciones que la misma unidad de fe religiosa” (PL: 752-753).

La cita de Bluntschli, teórico alemán que sostiene la preeminencia de los elementos organicistas –raza, lengua, cultura– en la formación de la nación, no sólo refiere la importancia dada por Avellaneda a la relación “etnicidad / lengua” sino también la construcción del otro como enemigo, propio de los procesos de génesis de los nacionalismos excluyentes, y que fundamenta la decisión de procurar el borramiento de rasgos culturales diferenciados y propios para imponer su asimilación. Ejemplo de esto es la glosa que realiza del caso del niño alemán de Colonia Esperanza, que cumple con una función discursiva de manipulación al asociar los desórdenes sociales con la variedad de lenguas:

Esta ley responde al propósito de corregir desórdenes actuales [...] Ahí están, señor presidente, los informes de los visitantes de escuelas. En el Chubut, en Santa Fe, en Córdoba **hay ciudadanos argentinos que se dicen alemanes, italianos, y que no conocen ni hablan otro idioma que el alemán y el italiano.** Y, señor presidente, en esos informes oficiales aparece la denuncia gravísima de que existen escuelas en la República de las que salen niños que, aunque nacidos en nuestro suelo, ignoran que son argentinos. El niño Guillermo Migg, de nueve años de edad, interrogado por su nacionalidad, contestó: Soy alemán, nacido en Esperanza (PL: 755).

Por su parte, Gómez, tanto dentro del tópico del positivismo que equipara al extranjero con una enfermedad que viene de afuera y que penetra el cuerpo de la nación, como del higienismo que pretende, en una ampliación de la específica mirada médica de los intelectuales argentinos del período, curas y remedios a este tipo de desorden social, propone “defender el alma nacional de toda contaminación del espíritu extranjero y vigorizar el sentimiento nacional” (PL: 762). Con la finalidad de plantear una clara estrategia de asimilación a través de la educación, Gómez extiende la noción de lengua como comunidad de sentimientos y despliega las oposiciones “mal / extranjeros”, “remedio / idioma nacional”:

¿Cuáles son los procedimientos eficaces a los cuales los poderes públicos deben recurrir para salvar el sentimiento nacional en aquellos lugares donde está amenazado de perderse? [...] Ninguno tan sencillo, ninguno tan eficaz, como la enseñanza del idioma nacional, o más bien dicho, como el uso del idioma nacional en las escuelas, como vehículo de la enseñanza primaria. Por la lengua los nativos se sentirán incorporados de hecho a nuestra nacionalidad [...] Entonces no tendremos esos casos que serían de reír si no causaran pena, de alemanes nacidos en Esperanza [...] Luego pues si existe un mal que se ha descubierto y se presenta un remedio tan fácil como el que el proyecto suministra y si contra este remedio no hay objeción ni teórica ni práctica ¿cómo es posible que este proyecto no prospera? (PL: 765).

Entre los representantes de la concepción genealógica de la nación, Lucas Ayarragaray formula el rasgo legitimador del

nacionalismo en la pertenencia a una misma cultura de todos los sujetos que la integran. Es en este sentido que no sólo define la unidad moral de una nación, constituida por la religión, la historia, la raza, el territorio y la lengua, opuesta al espíritu cosmopolita y al “aluvión de inmigraciones”, sino que fundamentalmente rechaza la idea de la nación concebida como una asociación y una organización legal a la que considera una conglomeración de hombres:

¿Acaso una nación puede reducirse –y aquí me refiero a las palabras y afirmaciones que hace un momento le oí al diputado por la Capital con **espíritu extremadamente cosmopolita**– acaso una nación puede reducirse a una conglomeración de hombres depositados en el vasto territorio, así, el acaso, por **el aluvión de las inmigraciones**, sin pasiones, sin intereses, sin ideas y sin vínculo común? ¿Cuál es la aspiración de las nacionalidades en este momento? ¿Cuál es la aspiración del siglo? [...] Llegar, señor, con evolución tranquila y ordenada a la unidad política por medio de la unidad moral. **Y esta unidad moral la construyen la religión, la historia, la raza, el territorio, la lengua!** (PL: 786).

Finalmente, Guastavino focaliza su argumentación en el peligro que representa para la nación la inmigración masiva al desarrollar la justificación de esta amenaza en la variedad de idiomas y de razas que aquella promueve y en el espíritu segregacionista que atribuye a los extranjeros.

Los peligros de carácter general pueden proceder de dos fuentes; pueden venir de fuera y pueden nacer de la propia casa [...] Si el hecho es que existe en la República Argentina **una agrupación que educa a sus hijos segregándolos del sentimiento de la nacionalidad**; si es verdad que hay aquí colectividades que sustentan escuelas primarias en las cuales la educación no tiene por base el sentimiento de amor a la república, sino que tiene por propósito crear en el corazón del niño un sentimiento adecuado y propio para la nacionalidad de sus padres, **ese es el peligro nacional**, porque suprime o debilita el sentimiento de amor a la patria. Repito, existen en la república colectividades que se esfuerzan en educar a sus hijos fuera del sentimiento de la nacionalidad argentina, es ese un verdadero peligro; y, **desde que existe un peligro, el**

congreso nacional tiene plenitud de facultades discrecionales para combatir ese peligro hasta suprimirlo... la defensa nacional, la seguridad de la nación (PL: 809- 811).

La formulación del peligro nacional, asociado a la educación extranjera, extiende una amplia red de sentidos que no sólo convoca a la función disciplinaria y represiva del Estado –“el mal debe ser suprimido”– sino que también adscribe un punto de inflexión de la doctrina de la defensa nacional –de larga tradición en la política argentina–, enmarcada en una concepción de país de fronteras cerradas tanto hacia el exterior –los de afuera– como hacia el interior: “ellos viven de nuestra propia vida”. Para los nacionalistas ortodoxos, la lengua cobra la función de una metáfora extendida sobre la cuestión social en la medida en que realizan una lectura de la sociedad en clave racista. En tanto ellos siguen la lógica positivista que plantea que sanear la nación es garantizar su inmunidad, la lengua cobra tanto un sentido de cura y de remedio a una enfermedad –social, política y, también, espiritual– con la que se propone reorganizar a la nación, como de combate para la supresión de la diversidad lingüística y cultural de la que “los otros” son portadores:

[El proyecto de ley] ha nacido teniendo en vista este problema y persigue su solución facilitando la asimilación del hijo del extranjero dentro del organismo nacional, y con verdadera previsión elimina, dentro de este organismo, elementos perturbadores, para que pronto sea una verdad esa fusión, como lo exige la naturaleza y lo mandan nuestras leyes (PL: 753).

6. Los derechos del “otro”, los derechos lingüísticos

Asociados a la batalla de ideas sobre el proyecto de país y de sociedad que se debía implementar, los representantes del nacionalismo liberal formulan su oposición al *Proyecto* a partir de la tesis de Emilio Gouchón, que ubica su argumentación en la consideración de que este último socava los derechos que hasta ese momento estaban vigentes por la Constitución argentina. Dentro de esta perspectiva, Gouchón enuncia su rechazo por el sentimiento de desconfianza hacia los extranjeros que destaca en

los redactores del *Proyecto* y que se contrapone con el sentimiento de solidaridad y de agradecimiento hacia la tarea educativa desarrollada por los inmigrantes: “¡Deberíamos regocijarnos de que el extranjero coadyuve de esta manera a realizar esta tarea eminentemente nacional, de educar y civilizar nuestra sociedad!” (PL: 759). De allí que homologue la enseñanza de lenguas extranjeras con el desarrollo económico, social, educativo y con la apertura a las relaciones internacionales, y niegue los fines conspirativos que le atribuyen los nacionalistas genealógicos:

Los padres de familia que quieren educar a sus hijos en el conocimiento de un idioma extranjero no para conspirar contra la República, sino para que la República pueda ser grande, para que pueda mantener sus relaciones comerciales con la Francia, con la Inglaterra, con la Italia, con los Estados Unidos, para que no necesite traductores ni de intérpretes para hacerse entender. ¿Por qué no se quiere que los argentinos aprendan los idiomas extranjeros? ¿Por qué se quiere que sólo conozcan un idioma? (PL: 760).

Por otra parte, Gouchón intenta demostrar el falaz razonamiento de Indalecio Gómez, al avalar la utilidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y sostener que estas últimas no destruyen el sentimiento patrio:

Y yo creo, que no es necesario que se excluyan los idiomas extranjeros para que el sentimiento nacional exista. Y si esto no fuese una verdad, si no fuese un axioma, debería empezar el honorable congreso por suprimir de los planes de estudio de los colegios nacionales la enseñanza de los idiomas extranjeros. Si la enseñanza de idiomas extranjeros destruye el sentimiento de la patria, debemos eliminarlos de todo plan de estudios. Pero eso no es cierto, señor presidente [...] **En ninguna nación del mundo, señor presidente, se ha creído que la enseñanza de los idiomas extranjeros pudiera poner en peligro el sentimiento de la nacionalidad** (PL: 756-757).

Asimismo ataca el tópico de la inmigración considerada como enfermedad o como causa de contaminación que se extiende a la sociedad y, al señalar esto, revela cómo la lógica de los nacionalistas se desplaza de la necesidad de conformar la unidad

de la sociedad frente al peligro exterior a la disgregación interior que Gouchón evalúa excesiva y autoritaria:

Con ese motivo decía que ese proyecto tenía por principal, por fundamental objeto la necesidad de defender el alma nacional de toda contaminación del espíritu extranjero, de defender y de vigorizar el sentimiento nacional [...] En estas pocas palabras está planteado el problema social, todo el problema político de nuestra nacionalidad. **En efecto ¿qué significa decir que tenemos la necesidad de impedir la contaminación del alma nacional de todo espíritu extranjero? En efecto ¿qué quiere decir contaminar?** Contaminar, según el diccionario de la lengua es: Penetrar la inmundicia, en un cuerpo, causando en él manchas y mal olor. La acepción de la palabra, según el diccionario de la Academia, es: viciar, alterar el texto ú original; es pervertir, corromper, mancillar la pureza de la fe y de las buenas costumbres (PL: 771).

Al desarrollar la significación del término “contaminar”, Gouchón elucida tanto la matriz racista que fundamenta el *Proyecto* como la política de exclusión –de discriminación interna– al exponer cómo la cuestión social deviene en cuestión nacional. Dentro de esta misma perspectiva, Francisco Barroetaveña, critica la ideología coercitiva de la ley al considerar que la finalidad de constituir la unidad nacional por el camino de la unicidad cultural, sobre todo por la unidad de lengua, perjudica los derechos de la sociedad y la libertad de los individuos:

La unidad material que se busca por esta ley, la unidad de idioma, que yo reputo contraria a la constitución [...] no es en nuestro país, ni en ningún otro pueblo, el desideratum de la felicidad de las naciones. La unidad material que se obtiene por la fuerza, por la mano coercitiva del estado, por la conquista, por la violencia, no hace jamás la felicidad del pueblo: es un símbolo de tiranía, es la fórmula de un régimen cesáreo (PL: 796).

De esta forma, Barroetaveña, partidario de una interpretación constructivista de la nación, no sólo juzga el proyecto como anticonstitucional porque ataca los derechos ofrecidos a los inmigrantes, sino que también evalúa la ley como ejemplo de un

nacionalismo xenófobo y de una “vanguardia oscurantista, reaccionaria”:

Si este proyecto llegara a convertirse en ley, sería un primer paso peligroso: **sería una vanguardia oscurantista, reaccionaria en nuestra legislación; porque tras de la unidad de idioma se pediría la unidad de fe, la unidad de raza, se pedirían otras unidades centralistas que además de conspirar contra la carta fundamental, y las libertades que ella garante, conspirarían contra la prosperidad y civilización de la República.** Si se establece que se enseñe en idioma nacional en las escuelas por qué no prohibir después que se represente en idioma extranjero en los teatros? ... ¿Por qué no clausurar los teatros en que no se represente en idioma nacional? ... Creo que el Estado debe limitar su misión educativa a exigir que se cumpla el mínimum de enseñanza marcado en las leyes; creo que debe exigir que se enseñe bien el idioma nacional y detener allí su acción. Lo demás importaría salir de su rol, herir colectividades de extranjeros que han venido bajo las garantías de nuestra constitución. Importaría detener la corriente de inmigración a nuestro país, aumentar en una proporción considerable el número de niños analfabetos; llevará la anarquía y el desorden a las familias de los residentes extranjeros (PL: 808).

La relación “derechos civiles / derechos lingüísticos”, inscripta en la necesidad de solucionar deficiencias sociales, alfabetizar, construir una ciudadanía política, afirmada por Barroetaveña, es expandida por Ponciano Vivanco que objeta la inclusión de todo elemento esencialista, entre ellos la lengua, para conformar políticamente una nación: “La lengua es, antes que todo, un medio eficaz de comunicación pero no es un factor esencial de nacionalidad” (PL: 783). En el transcurso del debate, las representaciones sobre las lenguas desarrolladas por los diputados liberales, acusados de cosmopolitas, despliegan la defensa del derecho de los pueblos a disponer libremente de su propia educación y el deber del Estado de promocionar la formación de los ciudadanos, pero sin imponer una nacionalidad coercitiva. Con esto estatuyen la formulación definitiva de la formación discursiva que, en oposición a la genealógica, condicionará el modelo ideológico de la educación argentina. En efecto, el pro-

greso y la civilización de la República en contraposición a la unidad de lengua y raza llegarán a ser objetos canónicos –de la política y del discurso– del campo polémico del nacionalismo de nuestro país.

Las lenguas en el callejón: a modo de conclusión

En 1896, el debate parlamentario en torno de la obligatoriedad de la enseñanza en castellano indica no sólo la existencia de un profundo desacuerdo sobre qué era la nación y cuáles eran sus rasgos constitutivos, sino también señala la orientación que debía prevalecer en la formación de los ciudadanos y que iba a incidir en la sociedad argentina de las dos primeras décadas del siglo XX donde los patrones culturales del nacionalismo serían hegemónicos. De esta forma, la conformación de una ciudadanía nacionalista se opone a la conformación de una ciudadanía pluralista a partir del sentido político privilegiado dado a la lengua dentro del aparato educativo. Precisamente, la tendencia que postula privilegiar una enseñanza nacionalista centrada en la lealtad a la nación sobre cualquier otro factor se contrapone a aquella que considera relevante priorizar la enseñanza de los valores de la humanidad y de la convivencia pacífica, esenciales para una sociedad constituida por la inmigración masiva. Entre una y otra, las redes de sentido que expanden las asociaciones “lengua / identidad / unidad nacional”, “nosotros / los extranjeros”, “pureza / contaminación”, “salud / enfermedad” opuestas a las asociaciones “lengua / saber / cultura / progreso”, “nosotros / (más) los otros”, “diversidad / derechos” son portadoras de las representaciones sociales que dan forma al universo lingüístico por medio del cual se pretende modelar una nación.

Las formulaciones de la élite, de aquellos diputados que critican el excesivo liberalismo de la Constitución nacional con respecto a los extranjeros y que postulan la conveniencia de interpretar las leyes con espíritu nacional, se enfrentan con aquellos que son partidarios del respeto a la diversidad lingüística y cultural. Para estos últimos, el proceso de cambio que trajo la inmigración fue valorado en función del desarrollo económi-

co, la diversificación de la sociedad y el enriquecimiento de la cultura por la variedad de aportes provenientes de distintas comunidades y tradiciones. Para los primeros, en cambio, el ascenso social de los inmigrantes y la extranjerización eran amenazantes. De allí que, como partidarios de la homogeneidad cultural, hayan buscado la nacionalización de la sociedad y para ello hayan utilizado las herramientas que les brindaba el Estado desde la educación y el higienismo hasta el servicio militar obligatorio. Si bien en 1896 la ley no se aprueba, en lo que se puede interpretar como un triunfo de la posición democrática, lo destacable es observar, en este proceso de construcción social, no sólo cómo la lengua –la obligatoriedad de la enseñanza en castellano– opera como un instrumento indispensable para extender la acción de un Estado, fuertemente disciplinario y homogeneizador que tendrá larga duración en la Argentina, sino también la formulación casi canónica de una ideología lingüística monoglósica a través de específicas representaciones sociolingüísticas. Las otras lenguas, extranjeras y vernáculos, definidas como “extrañas” y portadoras de un “mal” son expulsadas y, con ellas, los sujetos que las hablan. La mirada jerárquica de la política conservadora de la Argentina intentará prevalecer frente a ese “aluvión inmigratorio” que no sólo trae la diversidad de Babel sino un fuerte reclamo democratizador y reformista. Allí se estatuye el deseo de implementar una disciplina de cuerpos y de actitudes, de jergas y de palabras, donde la lengua deviene en un medio útil para recibir órdenes y aceptar mandatos. Sin embargo, en algún momento, el callejón se abre. Las voces otras y los nuevos tiempos, convocan a resistencia para confirmar que hacer una nación requiere derechos y, con ello, el don de lenguas.

Referencias bibliográficas

- ARNOUX, E. (1999). “El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello”. En Arnoux, E y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 37-61.
- (2000). “La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. En AAVV. *Lenguaje: teoría y prácticas. Primer Simposio en la*

- Maestría en Ciencias del Lenguaje*. 1999. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".
- (2002a). "Globalización e lingua. A colonización da lingua científica". *Viceversa. Revista galega de traducción* 7-8, pp. 155-171.
- (2002b). "La reformulación de la *Grammaire de Condillac*". En el *Curso de Humanidades Castellanas de Jovellanos. Histoire, Epistémologie, Langage* XXIII, 1.
- (2003). El análisis del discurso gramatical ilustrado: Jovellanos, lector de Condillac. En Arnoux, E. y C. Luis (comps.). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 129-162.
- (2005). *Los congresos de la lengua española*. Rosario: Congreso Internacional de La lengua Española.
- ARNOUX, E. y R. BEIN (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- ARNOUX, E., M. I. BLANCO y M. DI STEFANO (1999). "Las representaciones de la lengua y de la prensa en los manuales de estilo periodístico argentinos". En Arnoux, E. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 175-190.
- ARNOUX, E. y C. LUIS (comps.) (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- ARNOUX, E., G. VÁZQUEZ VILLANUEVA y M. A. VITALE. (2003). "Regulación del lenguaje y control de la moral y el civismo en la normativa estatal sobre radiodifusión". En Arnoux, E. y C. Luis (comps.) *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 233-268.
- AUROUX, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.
- (1998). *La raison, le langage et les normes*. Paris: PUF.
- BAGGIONI, D. (1999). *Langues et nations en Europe*. Paris: Payot.
- BEIN, R. y G. VÁZQUEZ VILLANUEVA (eds.). (2005). *Políticas culturales e integración regional*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BERTONI, L. A. (2003). "Acerca de la nación y la ciudadanía en la Argentina: concepciones en conflicto a fines del siglo XIX". En Sabato, H. y A. Lettieri (comps.). *La vida política en la Argentina del siglo XIX: armas, votos y voces*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 153-169.
- BLANCO, M. I. (1999). "La configuración de la "lengua nacional" en los orígenes de la escuela secundaria argentina". En Arnoux, E. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 75-100.
- (2003). "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: La gramática argentina de Rufino y Pedro Sánchez". En Arnoux, E. y C. Luis

- (comps.). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 163-203.
- CALVET, J. J. (2004a). "Globalización, lenguas y políticas lingüísticas". En *Diversidad cultural*. Santiago de Chile: Instituto Chileno-Francés, 1-8.
- (2004b). *Essai de linguistique, la langue est-elle une invention des linguistes?* París: Plon.
- Congreso literario hispanoamericano. IV Centenario del Descubrimiento de América. Asociación de Escritores y artistas españoles. Madrid 1892. 1992. Madrid: Instituto Cervantes.
- DEL VALLE, J. y L. GABRIEL-STHEEMAN (eds.) (2004). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid: Iberoamericana.
- DI STEFANO, M. (2003). "Pensamiento ilustrado y acción contestataria: ideas sobre la lectura en las propuestas del anarquismo a principios del S. XX". En Arnoux, E. y C. Luis (comps). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 205-232.
- FOUCAULT (1977). *Arqueología del saber*. México; Siglo XXI.
- LUIS, C. R. (2003). "Norma y nación: los galicismos en Salvá y Bello". En Arnoux, E. y C. Luis (comps). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 129-162.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Génèse du discours*. Bruselas: Mardaga.
- MARCELLESI, J. B. (2003). "La glotopolítica". *Languages*, 83. París: Larousse.
- PALTI, E. (2003). *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PECHEUX, M. (1984). "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse du discours". *Mots* 9, pp. 7-17.
- SÁBATO, H (coord.). (1997). *Ciudadanía política y formación de naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). "La vida política argentina: miradas históricas sobre el siglo XIX". En Sábato, H. y A. Lettieri (comps.). *La vida política en la Argentina del siglo XIX: armas, votos y voces*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 9-22.
- SARMIENTO, D. F. (1956). *Las escuelas italianas. Su inutilidad*. En Sarmiento, *Obras completas*, Tomo 36. Buenos Aires: Luz del día.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1999). *Idéologie, révolution et uniformité de la langue*. Lieja: Mardaga.
- VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. (1999). "Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario". En Arnoux, E. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 117-134.
- (2003). "Lengua iluminada, cohesión americana". En Arnoux, E. y C. Luis (comps). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 101-128.

Documentos analizados

- a) *Proyecto de ley relativo a la enseñanza en idioma nacional* y debate parlamentario que lo antecedió. Cámara de Diputados de la República Argentina, Diario de Sesiones, 4 a 9 de septiembre de 1896, pp. 751-831.
- b) *Ley 1420 de Educación común, laica y gratuita*. Debate Parlamentario. Consejo Nacional de Educación. República Argentina (1934). Incluye:
 - Primer debate en la Cámara de diputados: 4 de julio a 23 de julio de 1883.
 - Primer debate en la Cámara de Senadores: 28 de agosto de 1883.
 - Segundo debate en la Cámara de Diputados: 23 de junio de 1884
 - Segundo debate en la Cámara de Senadores: 26 de junio de 1884
 - Leyes y proyectos parlamentarios relativos a la Instrucción pública
 - Leyes sobre Educación Común y de recursos para la instrucción Primaria
 - Texto de la ley 1420
 - Índice de los legisladores que tomaron parte en los debates de la Ley de Educación
- c) *El Monitor de la Educación Común* (1884), tomo IV/66; (1887), tomo VII/122. Órgano oficial del Consejo Nacional de Educación de la República Argentina.

Sobre la autora

Graciana Vázquez Villanueva

Doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Instituto de Lingüística y profesora de Sociología del Lenguaje y Lingüística Interdisciplinaria (Licenciatura en Letras, FFyL, UBA). Dicta también el Taller de Escritura de Tesis (Maestría en Análisis del Discurso). Es co-directora del Proyecto "Escritura y Producción de conocimiento en las carreras de Posgrado". (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación).

Dirección electrónica: gvazquez@filo.uba.ar

Fecha de recepción: 12-04-2006

Fecha de aceptación: 28-06-2006