

Escuela, inmigración y multilingüismo

Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa
Marina Hansen
Óscar Álvarez-Gila



Educación


EDITORIAL
SÍNTESIS

ESCUELA, INMIGRACIÓN Y MULTILINGÜISMO



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ESCUELA, INMIGRACIÓN Y MULTILINGÜISMO

Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa
Marina Hansen
Óscar Álvarez-Gila





Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa
Marina Hansen
Óscar Álvarez-Gila

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-377-9
Depósito legal: M. 21.079-2024

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

RELACIÓN DE AUTORES POR ORDEN DE INTERVENCIÓN EN LOS CAPÍTULOOS	11
Introducción	17
<i>Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa, Marina Hansen y Óscar Álvarez-Gila</i>	
1. Multilingüismo e inmigración en Argentina: una propuesta interdisciplinaria	25
<i>Marina Hansen</i>	
1.1. La inmigración masiva en Argentina y los primeros intentos por estudiarla	26
1.2. Los abordajes desde la sociolingüística	29
1.3. La perspectiva histórica	35
1.4. Reflexiones finales	40
Referencias bibliográficas	41
2. La pesada tradición de una lengua por venir: representaciones sobre escolaridad y multilingüismo en el debate glotopolítico en la Argentina de finales del siglo XIX y comienzos del XX	43
<i>Juan A. Ennis</i>	
2.1. 1927: los riesgos del idioma (propio) por venir	44
2.2. 1878: filología, educación e inmigración	48
2.3. 1880: la lengua de la educación	50
2.4. 1900: el peligro de un idioma nacional	54
2.5. A modo de cierre	57
Referencias bibliográficas	59
3. Lengua, identidad e ideología en las iniciativas educativas de la diáspora vasca en Argentina y Uruguay (1880-1930)	63
<i>Óscar Álvarez-Gila</i>	
3.1. Lengua e identidad	64
3.2. Lengua y educación en la emigración vasca	69

3.2.1. Los colegios religiosos de los padres vascos	69
3.2.2. El proyecto: Escuela Euskara (1882)	71
3.2.3. La realización: la Euskal Echea de Argentina (desde 1905)	72
3.2.4. La frustración: la Euskal Erria de Montevideo (1925-1927)	76
3.3. Conclusión: a modo de balance	80
Referencias bibliográficas	81
 4. El problema de la enseñanza de la lengua y la lengua de enseñanza en la segunda mitad del siglo XIX: a propósito de El Clamor del Magisterio	 85
<i>María José García Folgado</i>	
4.1. El problema de la enseñanza de la lengua y la lengua de enseñanza	85
4.2. El Clamor del Magisterio y la enseñanza de la lengua en Cataluña	91
4.3. A modo de cierre	101
Referencias bibliográficas	102
 5. Historia y presente de las políticas lingüísticas en materia de educación en España e Hispanoamérica: una visión comparada	 107
<i>Eva Gugenberger</i>	
5.1. La educación en el marco de la política y la planificación lingüísticas	108
5.2. Repaso histórico: políticas lingüísticas y educativas a servicio del español como lengua hegemónica	109
5.2.1. Primera etapa: siglos XVI a XVIII	109
5.2.2. Segunda etapa: el siglo XIX	110
5.2.3. Tercera etapa: el siglo XX	111
5.3. Desarrollo de la educación bilingüe en las últimas décadas	113
5.3.1. España: la educación bilingüe en Cataluña, Galicia y el País Vasco	113
5.3.2. Hispanoamérica	116
5.4. El impacto de la educación bilingüe en términos de número de hablantes y usuarios	120
5.5. Conclusión	123
Referencias bibliográficas	124

6. La educación global e intercultural en la formación inicial del profesorado	129
<i>Joseba Iñaki Arregi-Orue y Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa</i>	
6.1. Competencia global, intercultural y educación democrática global	131
6.2. La educación para la ciudadanía democrática y global en clave de interdisciplinariedad	132
6.2.1. <i>La educación para la ciudadanía democrática y global para la tercera década del siglo XXI</i>	134
6.3. Las ciencias sociales y su aportación para la educación para la ciudadanía	135
6.3.1. <i>La formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia para vivir en sociedad</i>	137
6.4. El abordaje de la educación para la ciudadanía democrática y global a través de la lengua y la literatura	139
6.5. La formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia para vivir en sociedad a través de la mención en Interculturalidad	141
6.6. Hacia nuevos paradigmas en la formación inicial de profesorado	143
Referencias bibliográficas	144
 7. La competencia comunicativa a través de una pedagogía translingual en los grados de maestro	147
<i>Laura Portolés Falomir</i>	
7.1. El inglés en los grados de maestro	147
7.2. De la competencia comunicativa a la multicompetencia	149
7.3. Competencia multilingüe a través de una pedagogía translingual	157
7.4. Conclusión	161
Referencias bibliográficas	161
 8. Activistas de la inmersión. Cómo las intermediarias moldean las experiencias de aprendizaje adolescente en el extranjero	167
<i>Eva Codó y Andrea Sunyol</i>	
8.1. La movilidad educativa temprana en España: cifras y contextualización	168
8.2. Anclaje teórico	170
8.3. Datos y metodología	172
8.4. Análisis	173

8.4.1. Las redes de amigas, la base de la autenticidad y la exclusividad	173
8.4.2. Dar forma a las estancias, definir espacios seguros de inmersión	174
8.4.3. La construcción discursiva de espacios remotos y aislados	176
8.4.4. Desplegar subjetividades esforzadas y proactivas para asegurar el éxito de la inmersión	179
8.5. Discusión y conclusiones	181
Referencias bibliográficas	182
9. “La lengua es lo que nos une, es lo que nos conecta con nuestra tierra”: actitudes lingüísticas de padres e hijos que aprenden portugués como lengua de herencia	185
<i>Juliane Costa Wätzold</i>	
9.1. Marco teórico	186
9.1.1. Los matices terminológicos en torno al concepto de lengua de herencia	186
9.1.2. El concepto de affordance	188
9.1.3. La dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas	188
9.1.4. Lentes teóricas instrumentales: las actitudes lingüísticas y las representaciones	189
9.2. El estudio empírico	191
9.2.1. Contexto de la investigación	191
9.2.2. Participantes del estudio	192
9.2.3. Instrumentos de recopilación e interpretación de los datos	193
9.3. Presentación de los resultados	194
9.3.1. Estatus de la lengua de herencia	194
9.3.2. Identidad lingüística	200
9.4. Síntesis y conclusión	204
Referencias bibliográficas	206
10. Aculturación y educación en Cataluña: entre el pluralismo y la asimilación	209
<i>Cecilio Lapresta-Rey, Josep Ubalde, Fernando Senar, Ángel Huguet, Judit Janés y Anna Amadó</i>	
10.1. La Cataluña actual	209
10.1.1. Programas de lengua de origen	213
10.2. Procesos de aculturación y la educación	214

10.3. Aculturación y educación en Cataluña	215
10.3.1. <i>Perfiles y preferencias de aculturación</i> <i>en el ámbito educativo</i>	216
10.3.2. <i>Rendimiento educativo e inclusión socioeducativa</i> <i>de los descendientes de migrantes</i>	217
10.3.3. <i>¿Y los futuros docentes?</i>	219
10.4. Conclusiones	219
Referencias bibliográficas	221
 11. <i>Enseñanza de la historia, nacionalismos y lenguaje. Reflexiones</i> <i>y retos para un siglo XXI en crisis</i>	223
<i>Gonzalo Andrés García Fernández</i>	
11.1. Enseñar historia en tiempos de crisis en el siglo XXI	223
11.2. El problema de la nación, los nacionalismos y los universalismos contemporáneos en la historia y su enseñanza	226
11.2.1. <i>El origen de la nación y el peligro de los nacionalis-</i> <i>mos en la enseñanza de la historia: lenguaje, cultura</i> <i>y diversidad</i>	228
11.2.2. <i>Sobre los universales en la historia: el peligro de los</i> <i>supremacismos epistemológicos europeos en la actua-</i> <i>lidad</i>	231
11.3. Desafíos de la historia para enseñar a imaginar futuros alter- nativos: entre la decolonialidad y la superación de los esen- cialismos	232
11.3.1. <i>El caso de la enseñanza de la historia mapuche</i> <i>y el mapudungun en el Chile actual (2023)</i>	234
11.4. Conclusiones	235
Referencias bibliográficas	237
 12. <i>Las pedagogías cultural y lingüísticamente sostenibles para la escuela</i> <i>del siglo XXI</i>	241
<i>Andrea Perales-Fernández-de-Gamboa</i>	
<i>y María Orcasitas-Vicandi</i>	
12.1. Las pedagogías cultural y lingüísticamente sostenibles como marco para una educación transformadora	243
12.2. Hacia unas prácticas educativas sostenibles: algunos ejemplos de buenas prácticas cultural y lingüísticamente sostenibles	246
12.2.1. <i>Fondos de conocimiento e identidad del alumnado</i>	246
12.2.2. <i>Pedagogías críticas hiphop para el empoderamiento</i> <i>del alumnado</i>	248

12.2.3. Translanguaging como pedagogía cultural y lingüísticamente sostenible	249
12.3. Las pedagogías cultural y lingüísticamente sostenibles en el contexto estatal: ejemplos de buenas prácticas	251
12.4. Conclusiones y reflexiones a futuro	255
Referencias bibliográficas	256

2

La pesada tradición de una lengua por venir: representaciones sobre escolaridad y multilingüismo en el debate glotopolítico en la Argentina de finales del siglo XIX y comienzos del XX

Juan A. Ennis

El proyecto de nación que el Estado argentino lleva adelante a través de su proceso de modernización a partir de las últimas décadas del siglo XIX, en las que se incorpora decididamente como proveedor de materias primas al mercado-mundo que la modernidad occidental iba entramando desde sus centros de producción económica y cultural, encuentra en el espacio escolar el sitio estratégico desde el cual resolver una de las problemáticas centrales que le plantea la afluencia masiva de mano de obra mayoritariamente europea, esto es, el multilingüismo.

Así, siendo que el modelo imperante en la construcción de los Estados nación occidentales modernos presentaba el imperio de un estándar monolingüe vehiculizado por la educación formal y la cultura impresa como el marco ideal para la construcción de la ciudadanía, las representaciones acerca de las características observadas, supuestas o deseadas para las prácticas lingüísticas en las aulas escolares van a adquirir un lugar saliente en los debates que aquí denominamos *glotopolíticos*. La elección de este adjetivo tiene que ver directamente con una perspectiva teórico-metodológica que se define como “el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos” (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2013, p. 9). O, de acuerdo con una descripción más reciente, se trata de “centrar la mirada en objetos y experiencias en los que la inseparabilidad entre el lenguaje y lo político es clave para entender

su manifestación y funcionamiento; en desnaturalizar las asociaciones entre formas lingüísticas y categorías sociales haciendo visibles las condiciones materiales de su producción, reproducción y cuestionamiento, así como su participación en procesos en los que está en juego el acceso a los recursos y, en definitiva, al poder” (Del Valle *et al.*, 2021, p. 19).

Así pues, este capítulo se propone ofrecer un recorrido por una serie de intervenciones en el debate público sobre la lengua en Argentina, en el amplio arco temporal del apogeo de esta discusión, que coincide con el de un proceso de modernización material, económica y cultural, signado por la inmigración masiva, entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. El hito inicial que puede considerarse para delimitar históricamente este periodo es el de la ley de Avellaneda de 1876 sobre inmigración (Novick, 2008), mientras que el hito final podría situarse en el primer golpe de Estado de la larga serie que tristemente atraviesa el siglo XX argentino, aquel en el cual el presidente radical Hipólito Yrigoyen es derrocado en 1930 por unas fuerzas armadas impulsadas por un nacionalismo cultural de corte filofascista para entonces, cuya gestación coincide con los debates que atraviesan el periodo, y que encuentran con frecuencia en su centro la pregunta por la relación entre lengua, inmigración e identidad nacional.

La paradoja planteada en el título del capítulo pretende dar expresión a una característica propia de los debates sobre la lengua en Argentina en el amplio periodo señalado y que se revela en dos expresiones de la cultura monoglósica propias de la época (Del Valle & Gabriel-Stheeman, 2002): por un lado, la simultánea promesa o temor de una lengua propia, original, desprendida del castellano, y, por otro, la correspondiente reacción casticista, proyectada no obstante hacia una homogeneización aún no lograda de la lengua hablada dentro y fuera de las escuelas destinadas a motorizar su estandarización en clave de la tradición idiomática centrada en Castilla.

El capítulo se organizará en un recorrido que no atiende ni a la sucesión cronológica ni a una inviable pretensión de exhaustividad. Todo lo contrario, el relevamiento del conjunto de representaciones sobre escolaridad y multilingüismo en el debate glotopolítico en la Argentina de finales del siglo XIX y comienzos del XX se dará a través de una serie de ejemplos puntuales y salientes característicos de los diversos hitos que emergen en la amplitud del arco temporal trazado. De este modo, se procura otorgar visibilidad a una serie de continuidades y recurrencias que permiten comenzar a dar forma a un sistema de representaciones que, por esa misma persistencia y recursividad, terminará en muchos casos revelándose perdurable en el tiempo, más allá de los límites trazados en la periodización.

2.1. 1927: los riesgos del idioma (propio) por venir

El comienzo, en este caso, se situará en las fechas más próximas en el tiempo dentro del arco temporal trazado. En 1927 se asiste en Argentina a un debate

público que circula por distintos espacios y medios, en torno a una cuestión que no resultaba por aquel entonces novedosa en su naturaleza, aunque sí en su volumen e intensidad. Se trataba de la pregunta por el eventual desarrollo de un idioma distintivo, una discusión que ya había tenido lugar anteriormente, en la década de 1870, en el cambio de siglo, pero que en esta ocasión adquiría un cariz diverso, por producirse en un escenario en el cual no solamente podía ya establecerse un balance en cuanto al impacto de las políticas inmigratorias entradas en vigor medio siglo antes, sino que también se acababa de abrir un sitio de autoridad y un espacio de debate en la materia a partir de la fundación, en 1923, del Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (véase, entre otros, Toscano y García, 2009).

Por otra parte, el escenario en el que se retoma esta discusión ha sido, para entonces, objeto de cambios radicales en su fisonomía y esto incide particularmente en la de la propia discusión.

El diario *Crítica* –uno de los cuatro grandes diarios de la capital argentina por entonces (según Gómez, 2008, son “aquellos capaces de distribuir más de cien mil ejemplares por jornada”)– lleva adelante, en junio de 1927, una encuesta, práctica habitual del diario para incorporarse o generar la agenda de la opinión pública. En ella se plantea a un conjunto de personalidades de la cultura local, en límpido castellano, la siguiente pregunta: “¿Llegaremos a tener un idioma propio?”.

El lunes 13 de junio, este diario publica la respuesta de Ricardo Rojas, entonces rector de la Universidad de Buenos Aires, quien pocos años antes, como decano de la Facultad de Filosofía y Letras, había sido impulsor del mencionado proyecto del Instituto de Filología, además de autor de numerosas obras señeras y programáticas del nacionalismo cultural argentino. Respondía Rojas:

La lengua castellana continúa en su vigor de autoridad oficial y función cultural, aún más eficazmente que en tiempo de la colonia española. Los principales escritores argentinos, como Larreta y Lugones, la cultivan con amor filial. Las escuelas populares y las escuelas del ejército les enseñan el castellano a los hijos de la inmigración cosmopolita y ya han florecido de esa sangre nuevos escritores muy castizos con nombre extranjero. Todo esto prueba que las fuerzas políticas y morales de nuestro país trabajan por el mantenimiento del idioma histórico, que nos liga a nuestro propio origen como nación, al resto de América en la fraternidad de ochenta millones de hombres que hablan el mismo idioma, y a España, que es la patria del Quijote, en nombre del cual podemos reclamar nuestra hijuela en el patrimonio común de la cultura europea y de sus fuentes clásicas. (R. Rojas, como se cita en Ennis *et al.*, 2020, p. 30)

La literatura y el aparato escolar aparecen para Rojas como sostén de una unidad secular de la lengua y freno a cualquier voluntad desviante, divergente o secesionista. Al día siguiente se publicaba la intervención de Víctor Mercante, destacado y muy influyente pedagogo de la época:

[...] el siglo xx dispone de una guardia palatina formidable, la escuela popular, que impide que dentro del idioma cuajen formas que habrían de traer, como ocurrió con el latín, la proliferación regional. La escuela común que impuso el italiano en la península de los dialectos no solamente limpia, en América, de voces extrañas al castellano, sino que vela por su pureza, su pronunciación, el uso correcto de los términos y la belleza de la oración. Gracias a nuestra ley previsor de educación, se apodera del niño no bien cumple los siete años y lo somete desde el primer día de clase a un tratamiento gramatical tan intenso como eficaz. (V. Mercante como se cita en Ennis *et al.*, 2020, p. 34)

En este testimonio se condensan tópicos que atraviesan el discurso metalingüístico en lengua española del largo siglo xix, como el espectro de la fragmentación del latín o el sesgo disciplinador de la enseñanza de la lengua en la escuela en aras de su pureza y propiedad. Otros aspectos propios de la tradición vernácula son la oposición de la “península de los dialectos” no solo al italiano, sino, y sobre todo, a la escuela común y la ley de la educación y su (mono)lengua.

Sobre el par literatura/educación como garantes de la unidad y preservación de la lengua española en el país, insistirá el lunes siguiente de este mes de junio de 1927 un escritor entonces central para el sistema literario argentino, Manuel Gálvez (Gramuglio, 2002), después de una serie de respuestas que volvían recurrentemente sobre la relación entre la lengua literaria y la calle, el espacio público, sobre todo los márgenes urbanos como ámbito de cultivo de formas argóticas que permeaban la expresión artística, contrastando la representación del recinto áulico y la cultura letrada con la sociabilidad urbana. El autor de la novela *La maestra normal* (1914) sostendrá, así, taxativamente: “Nuestro idioma será siempre el español porque así lo quieren la escuela argentina y los escritores argentinos. Lo que ha hecho aquí la escuela por la depuración del lenguaje es una obra magnífica” (Gálvez como se cita en Ennis *et al.*, 2020, p. 58). Nuevamente, es el espacio escolar el encargado de *depurar* lo que la exposición al contacto con otras lenguas o prácticas pueda deparar a la lengua hablada por sus estudiantes.

El denominador común en todas estas respuestas a la convocatoria del matutino porteño reside en la defensa, a través de la constatación de su éxito, del horizonte del monolingüismo como forma primaria del objetivo de la escuela en la formación de la ciudadanía. Los “peligros” que acechan tienen que ver justamente con descripciones en las que lo lingüístico y lo moral van de la mano en la formación del ciudadano, activando una coindexación de expresión verbal y conducta cívica que constituye uno de los focos primarios donde trabajan las llamadas *ideologías lingüísticas*, articulando regímenes de normatividad.

No obstante, la imaginación sobre el espacio escolar no era del todo uniforme. Otras intervenciones en la misma encuesta de junio de 1927 encontraban en el patio de la escuela el escenario de difusión de la variedad, entonces temida como germen de disgregación lingüística y también moral: el lunfardo, la variante argótica local devenida herramienta y materia literaria, y, sobre todo, lenguaje privilegiado

de las primeras formas de la música de masas (el tango). Así, Félix Lima, escritor costumbrista que participaba con sus relatos de las publicaciones más difundidas de la época, sostenía en su respuesta, publicada el 18 de junio de 1927, que “la escuela argentina es academia de argot”:

Por más que uno desee que el hijo se exprese de acuerdo con los cánones clásicos, por conducto de los compañeros aprende infinidad de palabras con que luego matiza sus conversaciones y juegos. La escuela, tanto en los barrios ricos como humildes, resulta un vehículo poderoso para la difusión del nuevo idioma.

Mi chico, hace días, ante una corrección mía, me relató que la maestra, esa misma mañana, al notar la ausencia momentánea de un alumno preguntó por él.

— *Rajó* —gritó uno de los discípulos.

La señorita se dio por perfectamente enterada. Y nosotros también. (F. Lima como se cita en Ennis *et al.*, 2020, p. 52).

Ejemplo análogo, desde una perspectiva más severa aún, presentaba un docente de origen español que por aquel entonces hacía sus primeras armas en un género que cultivaría, en diversos medios y soportes, durante las siguientes cinco décadas, el de la reconvención lingüístico-moral del público. Avelino Herrero Mayor, ya en sus primeros trabajos para los grandes diarios de Buenos Aires, ilustraba el curso de lo que observaba como una alarmante “dislogia congénita en las novísimas generaciones” —que asociaba al “pudor lingüístico en el enseñante” que lo obligaba a sustraer formas castizas entonces desaparecidas de la variedad rioplatense de su lenguaje en el aula— como una anomalía que vinculaba el espacio áulico (y, sobre todo, el patio) con la marginalidad de la germanía. Al respecto, su ensayo “Del reino de germanía a las aulas”, publicado el 20 de febrero de 1927 en el prestigioso periódico *La Nación*, se convertiría en el capítulo inicial de su primer volumen de *Artesanía y prevaricación del castellano* (1931), destinado, como la mayor parte de la obra de Avelino Herrero, a lo que Glozman (2017) ha llamado “divulgación gramatical prescriptiva”.

En líneas generales, y haciéndose eco del diagnóstico, en 1923, de Américo Castro, el primer director del Instituto de Filología, Avelino Herrero Mayor identificaba un régimen de normatividad laxo que no lograba dotar del prestigio social necesario a las variantes que consideraba modélicas. Por lo tanto, en este punto y en esta época, la preocupación en cuanto a la lengua en la escuela no pasa tanto por los efectos del multilingüismo como por una forma de variación interna, que tiene sus orígenes en el escenario de contacto masivo que despliega la región rioplatense entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, y que plantea una forma desviante, fuertemente asociada a formas de la identidad local, que, a la vez, provoca un particular rechazo por su asociación con diversas formas de la marginalidad.

Sin embargo, en su columna “El aforismo de Boileau y los prevaricadores del buen lenguaje”, publicada en *La Prensa* —el periódico de mayor tirada por aquel entonces—, en relativa contemporaneidad con la encuesta del diario *Crítica* del 2 de

junio de 1927, Herrero Mayor vincula estos “peligros” disgregantes a una versión actualizada de la imagen del inmigrante que las elites locales –sobre todo aquellas más inclinadas a la solución “hispanizante” de los dilemas que la inmigración parecía presentar– habían cincelado en las últimas décadas:

El inmigrante que no habla castellano, que se adapta inmediatamente a nuestras costumbres, nos impone, a su vez, y al poco tiempo de desembarcar, el “idioma” que él se va creando para su uso personal: un poco de español con algo de eslavo, genovés, tudesco, catalán, árabe, idish o bearnés. La fórmula siempre da el mismo resultado: la jerigonza casera. La desidia espiritual colectiva –producto de la carencia de personalidad vigorosa– que deja hundir en condenable olvido las más nobles tradiciones de la tierra; nuestros modos expresivos de cuño noble, castizo; nuestras leyendas y consejas populares vertidas en buen castellano, matizadas de la clásica gracia e ingenio criollos, contribuye a que desaparezca la armonía instintiva que alimentó nuestro manantial locutivo hasta la segunda mitad del pasado siglo. (A. Herrero como se cita en Ennis, 2023, p. 41)

La “mala mezcla” ilustra así no solamente el escenario de un contacto basado en la necesidad del inmigrante que arriba al país de acogida, sino que también opone, al hacerlo, el espacio doméstico y el interés individual de estos sujetos al interés público de la preservación de un patrimonio común, descuidado por la “desidia espiritual colectiva” de sus supuestos depositarios legítimos. Esas tradiciones se ejemplifican bajo el esquema usual de acervo narrativo (“nuestras leyendas y consejas”), corrección lingüística (“buen castellano”) y *ethos* intransferible de los hijos de la tierra (“la clásica gracia e ingenio criollos”) que trabajaba ya activamente en la configuración del acervo tradicional de la nación moderna al menos desde los Grimm (véase, entre otros, Bauman & Briggs, 2003).

2.2. 1878: filología, educación e inmigración

Este juego de representaciones encuentra un punto de partida claro en el momento en el cual, abriéndose el último cuarto del siglo XIX, las elites políticas, culturales y económicas argentinas comienzan a debatir el diseño del país y sus instituciones, luego de las largas décadas de guerras civiles que caracterizaron la primera etapa de su vida independiente. Una bisagra en este proceso la constituye la sanción en 1876, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda, de la Ley 817 de Inmigración y Colonización, que promoverá y facilitará la llegada masiva de inmigrantes, sobre todo europeos, que se desarrollará de manera especialmente intensa a partir de 1880 y hasta la década de 1930.

Poco después de promulgarse esta ley se empieza a debatir otra serie de leyes, decisivas, que comienza con la de libertad de enseñanza a partir de 1877 y llega

hasta la que configurará, a largo plazo, el sistema de educación pública, gratuita, laica y obligatoria (la Ley 1420 de 1884).

El 2 de agosto de 1878 la Cámara de Diputados de la Nación Argentina lleva adelante un largo y esforzado debate en torno a una ley que se revela crucial para el proceso de modernización que entonces se abría, con la afluencia de una corriente inmigratoria masiva desde Europa como eje recurrente, conflictivo e impulsor en tanto proveedor de mano de obra y sujetos de consumo para un mercado de dimensiones hasta entonces bastante limitadas. Se trata de la Ley 934, que se proponía reglamentar la libertad de enseñanza y aprendizaje proclamada en el artículo 14 de la Constitución argentina de 1853, en una propuesta que, a su vez, conllevaría el renovado debate en torno al poder central del Estado nacional con sede administrativa en Buenos Aires y la siempre amenazada autonomía de las provincias, así como los límites puestos al poder de las instituciones religiosas en la formación de la ciudadanía.

En el marco de este debate, que se arrastraba desde el periodo de sesiones anterior, Vicente Fidel López, diputado por Buenos Aires, hace una extensa, encendida y pormenorizada defensa del rol del Estado laico como garante de la educación en todos los niveles e identifica en la resistencia de algunos diputados a las instancias de su contralor (mesas de exámenes a las que debían someterse los alumnos de las instituciones particulares para validar sus títulos) la tendencia clerical, sobre todo jesuítica, a retomar su influencia y hegemonía en el ámbito educativo, y, sobre todo, en la formación de la ciudadanía. Igualmente, identificaba, en el centro del conflicto, la resistencia de la facción católica ante la centralidad que podía y debía asumir la disciplina de la filología. El vínculo entre filología y Estado en la construcción (exitosa) de la nación había quedado manifiesto en su primera intervención, el 24 de julio de 1878, exigiendo que el proyecto original retornara a la comisión para su reformulación, donde destacaba, en la figura de Wilhelm von Humboldt y su rol fundante en el sistema moderno de la educación prusiana, las bases de un proceso que las repercusiones de la política bismarckiana en la prensa local podían reflejar:

Después de la derrota de Jena, la Prusia quedó completamente abatida; sus provincias estaban diseminadas, diré así, por la desgracia y por el espíritu anárquico que prevaleció después de una derrota tan desastrosa. Era una nación completamente sometida al extranjero y como perdida, diré así, entre las potencias de segundo orden de la Europa. Pero tuvo entonces también un ministro sabio, Humboldt, que comprendió que, por medio de la unificación de la educación, se podía restablecer el sentido y la conciencia nacional, dándole el espíritu que le faltaba. Y es sabido de todos, señor presidente, no voy a entrar yo en detalles, porque se ha leído en casi todos los periódicos y revistas, el gran resultado que esto trajo para la fuerza y robustez de la nación alemana. (V. Fidel como se cita en O'Dena, 1904, p. 32)

La intervención del 2 de agosto de 1878 terminaba de hacer visible esta versión local de la *Kulturkampf* (la lucha por la cultura), que le era más o menos contemporánea, con una serie de imágenes bastante claras en cuanto al modo en el que se pensaba el proyecto de país y el rol de la educación en este:

Precisamente, este es el examen que hoy, dadas nuestras instituciones y nuestro modo de ser, tiene más interés para nosotros; porque, si hay en todas las naciones de Europa una corriente notoria, dirigida hacia el estudio de los idiomas, entre nosotros, con mucha más razón se la debe fomentar, porque somos un país de inmigración, un país libre, que está a las puertas de la Europa; porque todas las razas, con todos sus idiomas y todas sus creencias, tienen que venir a nosotros; y nosotros debemos comprender y hablar sus lenguas para hacerles más fácil el acceso. (V. Fidel como se cita en O'Dena, 1904, p. 210)

En el debate de 1878, las elites locales dirimen políticas educativas orientadas a un escenario aún en ciernes, donde lo que se encuentra en juego es más una política educativa (entre la referencia secular de la filología histórico-comparativa como saber al que debía orientarse el Estado laico y la libertad de enseñanza entendida como paradójico espacio donde el discurso liberal dejaba colar, nuevamente, el control eclesiástico sobre la formación de la ciudadanía) que una política lingüística: la filología aparece como el instrumento necesario para entender y asimilar al otro. Hemos observado en trabajos anteriores (Ennis, 2018, 2019) cómo la peculiar adopción del dispositivo de la filología histórico-comparativa —en la obra de Vicente Fidel López publicada en español a lo largo de la segunda mitad de la década de 1860 y en francés al comienzo de la década de 1870— le servía al mismo Fidel López para plantear una asimilación de la diversidad lingüística preexistente en el territorio sudamericano en una filiación genealógica que desembocaba en un presente y un futuro de rasgos propios, pero monolingües y occidentales, o más precisamente de raigambre europea, relegando a las lenguas americanas. En el caso de este debate legislativo, de acuerdo con el acertado análisis de López García (2021, p. 269), la autoridad de la filología se propone como alternativa secular para la articulación de lengua y nación, contrapuesta al “amasijo de extranjeros, sin patria y sin ciudadanía” que representa la orden jesuítica como agente educativo.

2.3. 1880: la lengua de la educación

Pocos años después, la diversidad lingüística reemerge como problema u ocasión de controversia en la pluma de Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la nación entre 1868 y 1874, uno de los más influyentes intelectuales del siglo XIX argentino y mentor de la Ley 1420 de 1884 de educación pública, laica, gratuita y obligatoria, verdadero pilar basal del sistema público de educación en el país. En una serie de escritos publicados en la prensa, donde vuelve a articular lengua, es-

pacio escolar, inmigración y legislación, reunidos luego en el volumen *Condición del extranjero en América*, Domingo Faustino Sarmiento cuestiona la necesidad de las escuelas sostenidas por el gobierno italiano y las colectividades de inmigrantes de dicho origen. Así, afirmaba decididamente, en un artículo publicado el 13 de enero de 1881 en *El Nacional*, dirigido “con sinceridad a la numerosa población italiana que felizmente vive entre nosotros y por la que sentimos viva simpatía y alta estimación”, que “los inmensos sacrificios que hace para educar a sus hijos son no solo inútiles, sino contraproducentes” (Sarmiento, 1900, p. 54). A lo que procedía a agregar:

Confesamos ingenuamente que no comprendemos lo que significa educar italianamente a un niño. Si hoy se recorren las escuelas de Inglaterra, Estados Unidos, Suecia, Francia, Alemania y la misma Italia, se observará que, lejos de darse en ellas una educación inglesa, sueca, etc., no hay más diferencia esencial que el idioma empleado, mientras los métodos son los mismos. (Sarmiento, 1900, p. 56)

El argumento, cuyo peso recae, sobre todo, en el doble esfuerzo pecuniario que suponía para la comunidad italiana el sostén de escuelas propias —cuya calidad, además, junto a la de la educación en el país de origen, se ponía seriamente en entredicho—, puesto que la escuela pública argentina se sostenía con los impuestos de toda la población activa, incluidas las colectividades de origen italiano, mientras dichas colectividades debían, asimismo, aportar a estas escuelas. La ponderación de la calidad de la educación pública argentina en desmedro de la italiana o la española va, igualmente, de la mano de aquella de la educación superior y el sistema democrático, así como de las posibilidades de ascenso social que el país ofrece a través de estas instituciones:

En Oriente no puede sostener el italiano el terreno que tuvo en la Edad Media, pues que todos los avisos que recibe el Gobierno acreditan que va desapareciendo ante el francés. Pero, en el Río de la Plata, ¿para qué difundir el italiano? ¿No está bien con el español? ¿Es para que los bachichas patronos de lanchas y goletillas nos comuniquen su *civiltà*? ¿No hay ningún italiano entre nosotros que sienta la malignidad, el atropello, la alevosía de tal pensamiento siquiera? ¿No basta que los italianos europeos hablen entre sí su lengua, sino que sus hijos, que van a ser nuestros ciudadanos futuros, sean también iniciados en una jeringoza que se reduce à acabar en “i” las palabras que acaban en “o”? [...] El mismo beneficio pueden obtener los españoles en nuestras escuelas, pues, siendo vascos millares, portugueses, catalanes, valencianos, gallegos, cada uno con su dialecto y su lengua formal, aquí vienen a aprender el español que en su tierra no oyeron, y a desaprender el gallego que tanto hace reír a los niños, fenómeno ya notado en los Estados Unidos, único país donde se habla inglés, pues en Inglaterra, a más del vuelche y del irlandés, hay los dialectos de varios condados y de la Escocia. (Sarmiento, 1900, pp. 371-372)

Nuevamente, el contraste entre la lengua oficial de la escuela y la del inmigrante es aquel entre el estándar monoglósico y el desprestigio de la variedad dialectal. Sarmiento insiste en diversas ocasiones en su hostigamiento a las sociedades y colonias italianas, y participa de una inquietud generalizada y un debate abierto sobre las pretensiones coloniales detrás de esas iniciativas (véase, entre otros, Bertoni, 2001, y Di Tullio, 2003). Al hacerlo, por lo demás, introduce elementos y esquemas que, como hemos visto antes, resultarán perdurables: la separación entre el espacio familiar o doméstico, donde predomina la variante de menor prestigio; la denominación de esta como *jerigonza*, y el tránsito de lo familiar a lo político (del hijo al ciudadano) a través de una educación formal en la lengua estándar que encuentra su laboratorio consciente en la tierra de promisión americana, como se deja ver en la comparación de la situación del inglés entre Estados Unidos y las islas británicas.

Hacia el final de la década de 1880, *El Monitor de la Educación Común* (véase Duarte, 2014, y Gaviño Rodríguez, 2020), el órgano de publicidad del Consejo Nacional de Educación, retoma la cuestión de las escuelas italianas para historizarla, dando la razón a Sarmiento, pero, al mismo tiempo, rescatando el valor de estas en el pasado, justamente para integrar lingüísticamente a la segunda generación de inmigrantes:

Las sociedades italianas tuvieron en vista tres puntos principales que las impulsaron a fundar sus escuelas:

1.º La necesidad de dar una instrucción suficiente a sus hijos, en aquella época en que la instrucción primaria era muy descuidada y los colegios particulares no existían más que para los ricos, debiéndose tener en cuenta que las primeras escuelas fueron fundadas en 1867.

2.º Educar a los hijos de los socios en el idioma de sus padres, con el objeto de inspirarles más respeto del que generalmente tenían hacia los que les dieron el ser —sucedió con frecuencia que los hijos educados en las escuelas públicas, trataban a sus padres de gringos y los ridiculizaban porque no hablaban tan bien el castellano como ellos—.

3.º Aumentar el número de socios con este nuevo aliciente. (Consejo Nacional de Educación, 1888a, pp. 99-100)

Estas intervenciones tienen lugar ya en el marco de un debate, que ha sido estudiado sobre todo por Bertoni (1996, 2001), cuyos términos la revista *El Monitor de la Educación Común* resumía y procuraba dar por resueltos a partir de la reseña de la propia intervención oficial en función de hacer de las escuelas comunitarias un espacio que garantizara la formación del ciudadano en términos del perfil pedagógico de la nación y los nacionalismos modernos:

Cuando la discusión ha venido, era, precisamente, cuando nuestra legislación había salvado el peligro, sujetando la escuela particular a la inspección de las autoridades escolares, encargadas de exigir en ellas la enseñanza de todo lo que puede instruir y formar un buen ciudadano: el idioma, la Geografía,

la Historia, la constitución nacional, como está ordenado que se haga, incurriendo los infractores de tan acertadas disposiciones en penas, que pueden ir hasta la multa pecuniaria y la clausura de la escuela. (Consejo Nacional de Educación, 1888b, p. 435)

Así, en la presentación inicial de los “bandos” que aparecían conformados en la representación recogida de la prensa periódica por el organismo oficial, antes de dar cuenta de la voz —claramente ilustrada como innecesariamente exagerada— de aquellos que acusaban un supuesto colonialismo italiano en el apoyo financiero del país de origen a las escuelas comunitarias, se describía con mayor detalle el lado “mal intencionado” de aquellos inmigrantes italianos reticentes a entregar a su descendencia a la educación que los haría ciudadanos plenos del país de acogida:

[...] se propone, animado de un patriotismo egoísta y extraviado, arrancar del corazón de los argentinos nativos, el natural sentimiento de amor a su patria, en nombre del que ellos tienen a la suya, no respetando en sus hijos la tendencia natural, de querer el pedazo de tierra en que nacen, donde reciben las primeras dulces impresiones de la vida, y donde seguramente pasarán el resto de sus días, aspirando una más elevada atmósfera, y jugando un rol más importante y notorio, que aquel que desempeñaran sus padres en la propia tierra. (Consejo Nacional de Educación, 1888b, p. 433)

Las tensiones existentes en torno a las representaciones del lugar de la escuela en la promoción del modelo de ciudadanía que debía ser moldeado por la escuela como espacio de asimilación de los hijos de la población inmigrante, a través, sobre todo, de la alfabetización en la (mono)lengua oficial encuentran expresión en los debates generados pocos años después a partir del debate sobre el proyecto de ley presentado en 1894 por Indalecio Gómez y tratado en el Parlamento argentino en 1896. En este debate —que ha sido analizado a partir del examen de las actas parlamentarias por parte de Graciana Vázquez Villanueva (2006), y a partir de su repercusión y continuación en la prensa en Ennis (2019b)— puede observarse la existencia de perspectivas encontradas entre las élites dirigentes del país en cuanto al alcance de la injerencia del Estado en las políticas lingüísticas en el espacio educativo: por un lado, la propuesta de hacer obligatoria la enseñanza *en y del* “idioma nacional”, y, por otro, la defensa del derecho a la libertad de enseñanza en todos los aspectos, incluido el lingüístico.

Por otra parte, en una contribución publicada en la *Revista Nacional* en 1899, recuperada por María López García (2015, p. 110), Ernesto Quesada, figura recatora del campo cultural argentino finisecular, señala, entre las causas del “menoscabo de la unidad de la lengua”, sucesivamente la masividad de la inmigración extranjera y la presencia de docentes extranjeros en las aulas, donde debía asimilarse dicha inmigración, así como de obras escritas en lenguas como el italiano, el inglés o el francés.

2.4. 1900: el peligro de un idioma nacional

El cambio de siglo representa para el debate sobre lengua, educación e inmigración en el proceso de modernización que atraviesa la Argentina durante las últimas décadas del siglo XIX, un verdadero punto de inflexión, en consonancia con un momento álgido en varios puntos del mundo hispanohablante del debate por el futuro de la lengua castellana, que hemos tenido oportunidad de analizar anteriormente (Ennis, 2017).

Uno de los núcleos críticos de este debate viene dado por la publicación, en la editorial Bouillon de París, de un nutrido volumen de un autor francés, miembro de la Société de Linguistique de Paris, radicado en Argentina y dedicado a la enseñanza del idioma, Lucien Abeille, bajo el título de *Idioma nacional de los argentinos*. Aunque la obra se imprimió en París, tiene todas las trazas de estar pensada para un público lector hispanohablante en general, argentino en particular.

Esta obra traía consigo el diagnóstico entusiasta y la propuesta política de la promoción de un idioma nacional argentino distintivo, adecuado al desarrollo de una idiosincrasia propia –una “raza”, más precisamente– y un lugar distintivo para los argentinos en la historia. Si bien era verdaderamente nulo el lugar dedicado a la literatura popular criollista y remedadora de las variantes de contacto circulante en los medios urbanos del Río de la Plata, de manera masiva en el circuito del folletín periódico (véase Prieto, 1987, y Rubione, 1983), y, por otra parte, el lugar de la propuesta pedagógica específica se reducía a una promoción algo general de la enseñanza del francés, el quechua y el guaraní en las instituciones educativas, la recepción crítica del libro *Idioma nacional de los argentinos*, que fue mucha y muy ruidosa, no hizo sino situar estos dos aspectos en el centro de la polémica. Las elites escuchan en la proclama abeillista los ecos de una cultura popular que circula en la letra impresa y los escenarios con sus formas desviantes, y encuentran en el espacio escolar el dispositivo necesario, indispensable para transformar ese escenario heterogéneo en el de un monolingüismo acorde a su proyecto de país.

El estatus incierto, transitorio, de esa inmigración masiva que en los centros urbanos muchas veces excedía con creces a la población de origen local, o de mayor antigüedad en la región al menos, se expresaba en una percepción de esta como amenaza para la integridad política y social de los “pueblos” americanos, frente a los cuales se la consideraba definitivamente ajena hasta que la imposición de la lengua común no mediara esa integración. Así, se puede leer en una de las intervenciones más tempranas y notables en el debate generado por Abeille lo siguiente:

En la América Hispana hay problemas pavorosos que resolver: sus pueblos tienen que garantizar no solo su autonomía política, sino su autonomía social, gravísimamente amenazada por la catarata migratoria que los invade y que, como se ha observado con razón, “constituye la más grande de las crisis de su agitada historia: fuera de los *yankees*, ningún pueblo ha encontrado el secreto de resistir triunfante una inmigración numerosa”. Hay que amalgamar esas masas