

LENGUA NACIONAL Y LENGUA DE INMIGRACIÓN EN LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA. ARGENTINA (1880-1930)

NATIONAL LANGUAGE AND IMMIGRANT LANGUAGE IN LANGUAGE POLICY. ARGENTINA (1880-1930)

Liliana Pérez

Patricia Rogieri

Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

RESUMEN

El período 1880-1930 constituye la etapa central de la relación lengua e inmigración en Argentina. Se trata de un proceso en el que se configura la inmigración como problema de política lingüística. El Centenario en 1910 consolida las ideas de política lingüística que configuran a la Argentina como un país monolingüe.

Hasta 1880, la cuestión lingüística se centra en la discusión acerca del estatuto del español en el territorio Hispanoamericano. En particular, se organiza en torno de una polémica acerca del español (castellano) peninsular o hispanoamericano, y su normalización. A partir de la inmigración masiva en Argentina, la lengua del inmigrante representa una amenaza a la nación y la cuestión de la “lengua nacional” emerge como una cuestión de estado y se consolida en el Centenario de la Revolución de Mayo.

El presente trabajo se propone analizar las decisiones de política lingüística relativas a la lengua de inmigración en el período de referencia llevadas a cabo a través de la educación primaria argentina como ámbito privilegiado de la acción. La escuela se instaura como agente homogeneizador responsable de erradicar todo vestigio de rasgos idiosincrásicos y de características propias de los inmigrantes –valores, cultura y lengua– a fin de lograr el ideal de un estado unicultural y monolingüe.

Palabras clave: política lingüística; inmigración; lengua de inmigración; unilingüismo

ABSTRACT

The period from 1880 to 1930 represents a crucial time for the relationship between language and immigration in Argentina. It is the process in which immigration is constituted as a problem in the language policy arena. The Centenary year, 1910, strengthens the ideas of language policy that would establish Argentina as a monolingual country.

Up to 1880, language matters are based on discussions about the Spanish statute in Spanish America. They are particularly organized around the controversy about Peninsular Spanish (Castilian) and American Spanish, and its standardization. Since the massive wave of immigration, the immigrant's language represents a threat to the nation, the "national language" question emerges to be a government matter, and it would be consolidated in the May Revolution Centenary.

This work aims to analyse language policy's decisions related to the immigrant language during the stated period which had been carried out by primary education in Argentina, a priority field for action. School is established as the homogenizing agent responsible for the eradication of the immigrants' idiosyncratic features and personal traits –their values, culture and language– on the search for the ideal of a unicultural and monolingual State.

Keywords: language policy; immigration; immigrant language; monolingualism

0. Presentación

El período comprendido entre los años 1880 y 1930 constituye la etapa central de la relación lengua e inmigración en Argentina. Se trata del período en el que se configura la cuestión de la inmigración como un problema de política lingüística.

Como punto de partida, asumimos que una política lingüística implica:

[...] el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología,

proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital. Bein, 2001, p.1.

Es decir, una política lingüística representa el conjunto de elecciones conscientes que atañen a las relaciones entre lenguas y vida social. En consecuencia, el terreno de la política lingüística es el de la determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre la lengua y la sociedad y su puesta en práctica, la planificación lingüística. Para implementar una política lingüística se requiere el paso previo de la sanción de una legislación lingüística, una normativa referida directa o indirectamente a las lenguas en lo relativo a su uso, enseñanza, defensa o prohibición y a los derechos sociales e individuales con relación a las lenguas. La planificación lingüística refiere a la utilización e implementación concreta de una política lingüística. En este sentido, solo el Estado tiene el poder de llegar a la etapa de planificación para poner en práctica sus políticas.

Hasta 1880 la cuestión lingüística se organiza en torno de la discusión acerca del español “legítimo” en el territorio hispanoamericano. En particular, se articula alrededor de una polémica acerca del español (castellano) peninsular o hispanoamericano y su normalización. En *Educación Popular* (EP: 418), Sarmiento¹ señala que “la reforma ortográfica fue promovida en España y en Chile por hombres que se ocupaban de la enseñanza primaria”. El objetivo consistía en simplificar la enseñanza de la lectura y la escritura puesto que las dificultades se manifestaban en la práctica y era necesario ahorrar el esfuerzo pedagógico de su transmisión. Sin embargo, dicha reforma fue resistida en Chile y en el conjunto de la América hispanoamericana debido a la presión ejercida por la corona española.

¹ Domingo Faustino Sarmiento fue presidente argentino durante el período 1868-1874 e impulsor de la educación primaria en todo el país a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, a cargo de Nicolás Avellaneda.

En la etapa denominada “El Centenario” (1910)², se consolidan las ideas de política lingüística en la que se configura a la Argentina como un país monolingüe. A partir de la “ola inmigratoria”, la lengua del inmigrante es percibida como amenaza a la nación y la cuestión de la “lengua nacional” emerge como cuestión de Estado y se consolida.

En la actualidad, en Argentina el español es la lengua empleada por la administración, los medios de comunicación y la educación. Si bien en la reforma a la Constitución Nacional de 1994³ se señalan tanto el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios argentinos como el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, no se establece una lengua oficial. Asimismo, se incluye el derecho gratuito a traductor o intérprete de cualquier inculpada que no hable español (Pacto de San José de Costa Rica, 1969; Ley argentina 23.054 de 1984). Con esta inclusión, se inscribe el derecho a la lengua propia como uno de los derechos humanos irrenunciables y garantizados por el Estado nacional.

1. Lenguas extranjeras y lenguas de inmigración en el sistema educativo argentino

1.1. La lengua en la legislación argentina

En el sistema educativo argentino el español se representa como la lengua del Estado nacional y se le otorga a la educación bilingüe características distintivas. Se entiende por educación bilingüe a aquella que involucra la relación entre los pueblos originarios y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. No se mencionan en la legislación las lenguas de inmigración ni se conceptualiza la lengua minoritaria. En el caso europeo y en el contexto de la Unión Europea (siguiendo la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*), la definición de lengua minoritaria incluye a toda lengua tradicionalmente usada en un territorio dado de un Estado particular y que forma un grupo numéricamente inferior del resto de la población de ese Estado, diferente de la lengua o lenguas oficiales. Se excluyen de este concepto los dialectos de la lengua oficial y las lenguas de los inmigrantes. En cambio, la lengua oficial se describe como cualquier lengua considerada

² La denominación alude al centenario de la Revolución de Mayo de 1810, que significó la instauración de la Primera Junta de gobierno “patrio”.

³ Se destaca el hecho de que en la Constitución Nacional de 1853 no se registran referencias a las lenguas habladas en el territorio ni se fija una lengua oficial.

oficial por el Estado para todo el territorio y declarada estatal en la constitución (Ruíz 2004).

En la zona central de nuestro país, existen instituciones educativas del sistema oficial en las que las lenguas de los inmigrantes son enseñadas como lenguas extranjeras (LE): el italiano (Colegios Dante Alighieri y Edmondo de Amicis), el alemán (Instituto Goethe), el inglés (Colegio San Bartolomé), el hebreo (Escuela Jaim Bialik). Estas instituciones tienen antecedentes en las escuelas fundadas por las comunidades inmigratorias del siglo XIX. No son escuelas bilingües sino escuelas en las que se enseñan lenguas extranjeras como objeto de aprendizaje junto con las culturas en las que se inscriben⁴.

En la Ley Nacional de Educación vigente⁵, aprobada el 14 de diciembre de 2006, el español se representa por defecto, en la medida en que se sobreentiende como lengua de hecho y la referencia a la lengua sólo se presenta en relación con los pueblos originarios:

Cap. II: Fines y objetivos de la política educativa nacional,
Art. 11. ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Y en ella se define la educación intercultural bilingüe:

Cap XI: Educación intercultural bilingüe:
Art. 52.-La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la

⁴ Escuelas bilingües en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina):

a) Escuela Bilingüe 1338 Comunidad Caia (Mocoví), pertenece a la educación pública estatal. Cuenta con Jardín de Infantes, Nivel Inicial y Primario.

b) Escuela 1344 Bilingüe Taigoye. Comunidad Aborigen Toba y Mocoví, pertenece a la educación pública estatal. Cuenta con Jardín de Infantes Nivel Inicial y Primario.

⁵ La ley, que incrementa de 10 a 13 años el período de escolaridad obligatoria, establece una estructura educativa común para todas las regiones del país y consagra el tradicional sistema de primaria y secundaria – entre sus intereses prioritarios– e incluye también el tratamiento de la educación preescolar, especial, rural, artística, intercultural bilingüe y no formal. Fue precedida de un proceso de consulta pública que involucró a los miembros de la comunidad educativa y a distintos sectores sociales.

Puntos centrales de la ley:

1. Implementación de una sola estructura educativa en reemplazo de las 54 existentes en el país.
2. 13 años de escolaridad obligatoria.
3. Obligación para el Estado de garantizar la inclusión en el sistema de educación para niños de cuatro años.
4. Jornada extendida o completa en la primaria.
5. Nuevos contenidos obligatorios, entre ellos la enseñanza de un lengua extranjera.
6. Reformas a la carrera docente con la creación de un Instituto Nacional.

Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida⁶.

En la provincia de Santa Fe, por caso, en el año 2005 el Gobernador Jorge Obeid establece por medio del Decreto N° 1719, del 4 de agosto de 2005:

La Educación Intercultural Bilingüe implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes y la otra, intercultural, a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios de las comunidades indígenas y aquéllos considerados tradicionales⁷.

1.2. Configuración del Estado unilingüe

⁶ Cf., además: Art. 53.-Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Art. 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Cap. III. El Consejo Federal de Educación

Art. 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521.

⁷ En Hispanoamérica todo tipo de planificación lingüística gira en torno a la vigencia y pureza del español como lengua común y al reconocimiento de las lenguas indígenas. Desde este punto de vista los países se pueden agrupar de la siguiente manera: aquellos que han desarrollado legislaciones (a nivel constitucional y legal) del español y también de otras lenguas como Colombia, Costa Rica y Panamá. Un segundo grupo compuesto por países que han establecido el español como lengua oficial y cuentan con una serie de leyes lingüísticas menos elaboradas: Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. En el tercer grupo se incluyen aquellos países que no cuentan con una legislación propiamente dicha en cuanto que no reconocen una lengua oficial pero disponen de algunas leyes vinculadas a la lengua empleada en el comercio internacional: Argentina, Bolivia, Chile, República Dominicana y Uruguay. Cf. Eva Núñez Méndez, Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d'Humanitats* 27 jan-abr 2013. CEMOrOc-Feusp/Univ. Autònoma de Barcelona.

A partir del período de 1880-1930 el Estado nacional argentino cuenta entre sus propiedades con el hecho de ser unilingüe, reconocer el multilingüismo (en términos de lenguas originarias) a partir de 2005, proponer educación bilingüe, sin el reconocimiento oficial de lenguas originarias (si bien esta población conforma 3,08 % del total de la población según el censo del año 2000)⁸.

Este conjunto de propiedades es resultado de una política de Estado referida a la integración del inmigrante, acompañada por una política lingüística propulsora de la “lengua nacional”, como sinónimo de “lengua del Estado”, el español hablado en Buenos Aires y su zona de influencia. Así, la política pública comenzó a centrarse en la educación, otorgándole la función de homogeneización lingüística. En la medida en que se sostiene la lengua nacional como símbolo de unidad, esta se convierte en sustituto último de la nación y emerge de este hecho una situación conflictiva entre las lenguas de inmigración y las del país de destino. Una situación de forzado multilingüismo que activa regulaciones del Estado nacional y desata políticas lingüísticas presentes en la conformación misma del Estado-nación argentino y cuyo impacto permanece en el presente (cf. Arnoux y Bein, 1997).

En este marco de consideraciones es posible afirmar que la relación entre la lengua y la nación se ve modificada en Argentina con el arribo de la inmigración masiva producida entre 1880 y 1930. Su presencia refuerza indirectamente la función simbólica de la lengua española como factor de identidad colectiva y la desvía de los planteamientos críticos hacia la cultura española, antes hegemónicos. La escuela representará el ámbito privilegiado de la acción y la educación primaria cumplirá con la función de erradicar todo vestigio de rasgos idiosincrásicos y de las características propias de los inmigrantes –valores, cultura y lengua– para lograr el ideal de un estado unicultural y unilingüe e imponer el idioma oficial a poblaciones con lenguas vernáculas diferentes.

Si es cierto que se considera la lengua común como uno de los indicadores de la construcción de una nación, no lo es menos el hecho de que la existencia de otras lenguas

⁸ Si bien Argentina reconoce diversidad de lenguas en su legislación no se declara como país multilingüe: Basado en la igualdad legal de las lenguas, el multilingüismo tiene dos modos de manifestación:

1. Según el principio de territorialidad: quien se desplaza adopta la lengua del territorio al que va (ej. Suiza y Bélgica –excepto Bruselas-).
2. Según el principio de personalidad: libre elección de lengua independientemente de la zona en que el hablante se encuentre (ej. Canadá –parte francófona y parte anglófona-).

dentro de las fronteras nacionales expresa la inconclusividad del proceso de constitución de una nación en particular.

Como señaláramos oportunamente, partimos del hecho de considerar que una política lingüística es un conjunto de elecciones conscientes que atañen a las relaciones entre lengua/s y vida social y que una planificación lingüística refiere a la implementación concreta de una política lingüística. En tal sentido, sólo el Estado puede alcanzar la etapa de planificación para poner en práctica una política. En estrecha vinculación con lo antedicho, la forma nación se asocia tradicionalmente con un estado centralizado, un territorio clausurado por fronteras, un mercado interior y una lengua común. Si las naciones son narraciones, las discusiones acerca de la función que cumple una lengua resulta un tema relevante en los estudios de política lingüística y de crítica cultural. Las naciones apelan para conformarse como comunidades imaginarias construidas sobre mitos fraternos a la comunidad de lengua. La lengua representa el índice más claro de identidad y constituye por ello uno de los caminos para construir la etnicidad desde el Estado y naturalizar así la pertenencia a una nación. Sin embargo, la lengua de una nación requiere necesariamente de un suplemento de particularidad o de un principio de cierre o de exclusión: la comunidad de raza –armada a partir de cualquier rasgo somático o psicológico, visible o invisible- que representa simbólicamente el origen o la causa de la continuidad histórica de un pueblo. Si bien la comunidad de lengua y la de raza se combinan para construir la identidad nacional, la importancia relativa de una u otra depende de circunstancias históricas concretas y de la o las lenguas involucradas. En los discursos y en las prácticas se articulan las expectativas, las creencias, los mitos y las ideologías a partir de los cuales una sociedad se apropia y al mismo tiempo construye su historia y le otorga un lugar determinado a los sujetos que componen esa comunidad y a los proyectos concebidos por ellos.

En este contexto, en el siglo XIX existieron claramente tres posiciones encontradas. La primera sostiene una identidad entre lengua y cultura según la cual se da por supuesto que tal L favorece el desarrollo cultura que otra al mismo tiempo que encarna los valores de una cultura considerada superior. La segunda segunda sostiene una identidad entre lengua y nación, una lengua homogénea para un territorio homogéneo. La tercera identifica lengua y progreso, esta consideración es la que asumen argumentativamente las lenguas

“internacionales” en la medida en que el supuesto favorecimiento de su enseñanza estaría ligado al progreso individual y social de la población.

Entre 1880 y 1930 la relación entre lengua y nación se ve obturada por el proceso inmigratorio. Alrededor de ese proceso se gestaron dos proyectos políticos, alternativos y sucesivos (cf. Di Tullio, 2010): uno, basado en la fórmula de Sarmiento (1868-1874) “educar al soberano”, que aporta la clave para la integración de estos grupos heterogéneos a la vida activa de la nación, y otro en la fórmula de Alberdi, llevada a cabo por Nicolás Avellaneda, su ministro de Justicia e Instrucción Pública y luego Presidente de la Nación durante el período 1874-1880, para quien la política migratoria se debe desarrollar sobre la fórmula “gobernar es poblar”. Esta última pretende europeizar la estructura demográfica del país a través de un aporte numéricamente significativo de inmigrantes. Durante el ministerio de Avellaneda se fundaron las primeras escuelas normales para la formación de maestros de Argentina y se reorganizó también el sistema de enseñanza primaria.

En este proyecto de europeización, Sarmiento ha encabezado una campaña de difusión en el diario *El Mercurio* de Chile durante su exilio por la reforma de la ortografía, en un intento por lograr que ésta se volviese estrictamente fonética (1843-1844). Este hecho pone de manifiesto que la preocupación por la lengua constituye para Sarmiento, aun cuando la presidencia fuera todavía lejana, una cuestión para-literaria y para-lingüística. Él percibe tempranamente, en ese sentido, las exigencias que impondría a la lengua el desarrollo del capitalismo en el territorio americano. Este desarrollo supondría la inserción de los trabajadores en el mercado productivo, hecho que difícilmente podría lograrse si antes no se aseguraba un mínimo de educación que permitiera comprender las transformaciones tecnológicas y científicas producidas a fin de poder operar productivamente sobre ellas.

Una situación tal condujo a que las lenguas nacionales se vieran obligadas a protagonizar una instancia de modernización, compelidas por una cada vez más urgente necesidad comunicacional. A partir de este momento se intenta simplificar tanto las estructuras sintácticas como la ortografía de la lengua española e institucionalizarlas en gramáticas “americanas”, que comenzarán a difundirse a través de la escolarización como medio alfabetizador masivo:

... la reforma ortográfica fue promovida en España y en Chile por hombres que se ocupaban de la enseñanza primaria; que su objeto era simplificar la enseñanza de la lectura, cuyas

dificultades sentían prácticamente y ahorrar a la generalidad una ciencia inútil. El fin era generoso, popular.... (E.P., 418)

Sin embargo, esta propuesta fue resistida en Chile y en el conjunto de la América hispana – “la reforma ortográfica en La Habana huele a insurrección contra España y la ingerencia⁹ de españoles en Chile en el asunto, dejaría comprender que así lo entendían también por acá” (E.P., 420) – y en España a “la autoridad de la reina intervino para estorbarla” (*idem*, 418). Es decir que el problema de la lengua encerraba –sin lugar a dudas– una cuestión política, como lo señalara Sarmiento insistentemente. En estrecha relación, el sentido de americanidad se diseña en una lengua propia que tiene por objeto distinguir a los americanos, partidarios del progreso y de las nuevas ideas, de una España detenida en el tiempo y sumida en el atraso. En definitiva, no se trata de un problema inserto exclusivamente en el terreno cultural: el objetivo es que la tarea del Estado se oriente a adoptar como lengua oficial esa nueva ortografía americana que, a partir del uso administrativo del lenguaje, garantice la unidad idiomática. La lengua adquiere, en consecuencia, un carácter institucional que se liga directamente al desarrollo de las instituciones democráticas. Modificación de la lengua y democratización de la sociedad se presentan como dos cuestiones relacionadas entre sí, en la medida en que Sarmiento no concibe una sociedad democrática sin un proyecto previo de alfabetización de todos sus integrantes. En el marco de la europeización, Sarmiento plantea una visión a la vez pre-nacional e internacional. Sus propuestas se organizan tanto en función de una historia humana -línea ascendente de progreso y en clave romántica de lucha contra el atraso- como modo de diseñar un sistema educativo para la nación argentina. Y la cuestión de la lengua, figurada no como problema nacional sino como estrategia universal, sitúa a la educación en el polo positivo de una serie de oposiciones binarias. En ese sistema, la educación se asocia con la civilización, el progreso, la historia, la ciudad, la modernidad, la libertad y el buen gobierno. Para Sarmiento, la educación es “el espacio que garantiza (...) la ‘desaparición’ del desierto, (...) transformado en una instancia habitable, organizada, regulada por la temporalidad del orden del trabajo y por la sociabilidad moderna del mundo civilizado”.

⁹ Sarmiento introduce en su propia escritura parte de las reformas ortográficas que propone. Obsérvese el uso de g en el término “ingerencia”.

Esta transformación del desierto produciría nuevos sujetos, instruidos, dotados de pasiones moderadas, que leen “lo necesario” y tienen “lo bastante”; que pueden constituirse en una “sociedad sin excesos” como la de los norteamericanos. La educación del pueblo constituye la base de la formación de una república y, en este contexto, sin educación no se alcanza el ideal republicano. Por tanto, la instrucción se convierte en pre-requisito de ciudadanía:

...hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la *plebe* no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones.

[la educación] ... prepara las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón..., preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre. EP, 420.

Para alcanzar esta política de estado, se encargará la gestión de la educación al departamento, la provincia, el estado “nacional” para que acudan, “sucesivamente, a llenar el déficit que la escasez de recursos de una localidad presente”. El objetivo de la implementación de esta política educativa es que todos los sujetos puedan cumplir “con el *mínimum* de educación prescripto por el Estado”. Si el fijar impuestos, recolectarlos y decidir cómo gastarlos es tarea de los distritos escolares y de los gobiernos locales, el Estado debe controlar e inspeccionar su funcionamiento. También debe formar maestros en las escuelas normales organizadas desde el estado nacional, a fin de garantizar que la educación sea distribuida a lo largo de la República. Durante su presidencia, se construyen las primeras escuelas normales del país (en Paraná y en Buenos Aires) y, auxiliado por Mary Mann, se organiza la llegada de maestros normales norteamericanos que vienen a ocupar puestos clave en estas nuevas instituciones.

Participación y centralización serán los dos polos de una oposición continua que deriva en la creación de cuerpos de funcionarios de inspección y control centralizados (Sarmiento se había desempeñado como Director de Escuelas entre 1875-1879). En resumen, la inspección y el financiamiento son los dos aspectos que configuran el gobierno de la educación con el objeto de garantizar la homogeneización cultural y lingüística.

La cuestión de la lengua se entrama en una particular configuración de la educación que focaliza cuestiones tales como la reforma ortográfica -mecanismo acelerador de la alfabetización-, la creación de bibliotecas, la difusión de los libros, la inmigración, la inserción de los inmigrantes en la vida pública nacional y las escuelas extranjeras como factor adverso a la asimilación de sus hijos.

1.3. Escuelas para los inmigrantes

Di Tullio (2006), p. 186-187 señala que en 1869, los índices de analfabetismo alcanzaban cifras alarmantes. La provincia de Santa Fe registra un 74% de analfabetos, la de Buenos Aires el 71 %, la ciudad de Buenos Aires el 48% y el 93% Santiago del Estero. Algunas colectividades extranjeras, para esta misma época, fundan escuelas a fin de atender las demandas de educación de sus propias comunidades¹⁰, hecho que provoca la oposición de Sarmiento que buscaba evitar la creación de escuelas por fuera del sistema escolar nacional. De hecho, en el 1º Congreso Pedagógico Italiano en Buenos Aires, el 6 de septiembre de 1881, se debatió el carácter mixto, bicultural, de la enseñanza, que suponía la incorporación del español y de la historia y la geografía argentina a los programas italianos. La tendencia de los colonos asentados en Santa Fe a marginarse de la educación pública creando sus propias escuelas constituye una preocupación para Sarmiento pues su desarrollo habría de dividir la población en nacionalidades en lugar de fundirla en la escuela común y el uso de la lengua patria. Estas escuelas significaban una amenaza a la política de asimilación cultural y lingüística de los jóvenes en una nación con un sistema educativo más avanzado que el de Italia. Frente a la pretensión de “educar italianamente a un niño”, Sarmiento se pregunta: “¿Educamos nosotros argentinamente?” A lo que responde: “No, educamos como el nortamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse a los niños. Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo entero”¹¹.

Por el contrario, el segundo proyecto (cf. más arriba), alternativo del anteriormente descrito, cuya ejecución se le asigna a la escuela argentina y que se orienta a la

¹⁰ Para la comunidad italiana, por ejemplo, surgen en 1866 las escuelas Unione e Benevolenza Nazionale Italiana.

¹¹ “Las escuelas italianas. Su inutilidad” en *Condición del extranjero en América. Obras Completas*, T. XXXVI, p. 360.

asimilación, procura “deseuropeizar a los inmigrantes mediante una política educativa y lingüística de corte nacionalista, basada en la exaltación de los valores nacionales, con un rígido aparato de ritualización” (Di Tullio, 2010, p. 15). Se trata de una política, una legislación y un proyecto educativo destinados a inhibir la enseñanza de las lenguas inmigratorias y a estandarizar el español según la variedad castellana.

La propuesta cosmopolita (abierta, tolerante, integradora) partía del respeto a los derechos individuales y de la convicción de que la Nación se formaría con el aporte de los diferentes sectores de la comunidad. Por el contrario, la propuesta nacionalista (cerrada, defensiva y excluyente) definía la nación –y la lengua, su símbolo- como un producto acabado que corría el peligro de disolverse. La homogeneidad y la pureza constituían un ideal que había que defender apasionadamente del peligro foráneo. Di Tullio (2010), p. 16.

Contrariamente al atraso cultural atribuido a España y a la cultura criolla por la generación anterior encabezada por Sarmiento y Avellaneda, para ésta la tradición española o la tradición nacional resultan las salvaguardas de la nación y la integridad de la lengua española, la excusa del nacionalismo imperante. La voluntad nacionalizadora no era sólo patrimonio de argentinos: entre los hijos de inmigrantes las voces favorecedoras de la nacionalización de la inmigración no eran escasas.

La compleja situación del contacto entre la lengua vernácula y las lenguas de inmigración se dirimió en el terreno de la construcción de la identidad de los hijos de inmigrantes. Como señalábamos, la lengua española se convierte en el medio estratégico de la campaña nacionalista realizada en el sistema educativo: exaltación de los símbolos patrios (bandera, escarapela, himno nacional, escudo) como parte de la ritualización destinada a crear conciencia en el imaginario social de pertenecer a una nación amenazada por los extranjeros. Se organizan dos posiciones: a) conservacionista: la lengua es el tesoro formado en el pasado, que ha alcanzado su máximo esplendor, por lo que debe mantenerse incólume, sin modificaciones, estabilizada. La forma privilegiada de intervención del Estado fue la estandarización o normativización del español; b) progresista: habilita a la lengua para que sea un instrumento cada vez más eficiente y poderoso en la comunicación nacional e internacional, por lo que favorece su modernización, intelectualización y flexibilización. Se observa, entonces, una tensión, sobre todo en las élites culturales, en las formas de percibir y valorar los componentes de la identidad argentina.

En las relaciones entre lengua e inmigración podemos distinguir, entonces, en Argentina dos fases: 1) desde 1830 hasta comienzos del siglo XX (Sarmiento y Avellaneda); 2) a partir de 1901, con el gobierno de Roca y Ramos Mejía (Presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1905 y 1908 quien radicalizó el proyecto estatal de educación nacionalista y construyó la idea de la diversidad cultural como peligro social) se inicia una política lingüística diseñada para disolver el problema inmigratorio, centrada en el aparato escolar (en particular, la escuela primaria).

2. Inmigración en Argentina (1880-1930)

El censo de 1914 muestra que la población se ha prácticamente duplicado con relación a 1885 (llega a casi 7.900.000 habitantes). Todos los indicadores de la economía han acompañado a esa expansión, desde el PBI al producto bruto *per capita*, las exportaciones, el área sembrada, las vías férreas, los ingresos y los gastos del Estado. En ese año los inmigrantes provenientes de ultramar representan el 27,3 % de la población total de Argentina. El grupo italiano continúa siendo el más numeroso pues representa 11,7 % del total del país, es decir, alrededor de 930.000 personas. Le siguen los españoles con 830.000 (10,5 %) en tanto los franceses representan el 1% en 1914 y son alrededor de 80.000 inmigrantes. Por su parte, 93.000 son los rusos y 65.000 los otomanos (turcos). Durante este período, el 57 % de los inmigrantes vive en las ciudades, aunque la inmigración rural crece entre 1885-1914 de 2.264.000 a 3.360.000. Estos resultados generales de población urbana se pueden desagregar de la siguiente manera: 74% de españoles, 69% de italianos, 57% de rusos y el 73% de alemanes. Los italianos representan un patrón dual si se los compara con los españoles: son más numerosos en las ciudades, en las que han tenido una inserción más temprana, como la Capital Federal (20%, los españoles el 19%), La Plata (17%, los españoles el 11%) y sobre todo en Rosario (20%, los españoles 15%). En Santa Fe, el 51% de los inmigrantes residía en zonas rurales.

Esta inmigración italiana ingresa a la Argentina por los puertos de Rosario, primer puerto nacional de la época, Buenos Aires y Bahía Blanca (ubicados en la zona central de país).

Se observan diferencias socio-demográficas entre los grupos que inmigran a la Argentina. El primer rasgo registrado estadísticamente es que desde 1876 la emigración meridional de calabreses es la mayor, muy pocas veces superada por la siciliana y desde 1880 en adelante

fue una de las que se mantuvo en niveles muy altos hasta 1930; es además una inmigración que registra una muy baja tasa de retorno desde 1905. El índice de masculinidad oscila entre 25 y 45 años e indica un nivel muy bajo y de carácter descendente en toda Italia (consecuencia de la emigración masculina) agudizada en Calabria y reducida en Sicilia por la propensión a emigrar en familia.

La inmigración de sicilianos en particular, caracterizada como transoceánica, definitiva, integrada por la mayor cantidad de grupos familiares completos (con alta proporción de mujeres y niños) provenía de una población con el 65% de analfabetos varones y 77% de analfabetas mujeres a comienzos del siglo XX. Se trató de una inmigración con bajo nivel de capacitación y que se insertó en las ocupaciones menos calificadas: excavadores, mineros, peones de construcciones camineras y férreas, jornaleros y braseros.

Regiones de procedencia de la inmigración italiana en Argentina (Lo Giudice, 1974)

Regioni	Anni 1876-1900		Anni 1901-1915		Anni 1876-1915
Veneto	940.711	17,9	882.082	10,1	1.822.793
Piemonte	709.076	13,5	831.088	9,5	1.540.164
Campania	520.791	9,9	955.188	10,9	1.475.979
Friuli V.G.	847.072	16,1	560.721	6,4	1.407.793
Sicilia	226.449	4,3	1.126.513	12,8	1.352.962
Lombardia	519.100	9,9	823.695	9,4	1.342.795
Calabria	275.926	5,2	603.105	6,9	879.031
Toscana	290.111	5,5	473.045	5,4	763.156
Emilia	220.745	4,2	469.430	5,4	690.175
Abruzzo	109.038	2,1	486.518	5,5	595.556
Marche	70.050	1,3	320.107	3,7	390.157
Basilicata	191.433	3,6	194.260	2,2	385.693
Puglia	50.282	1	332.615	3,8	382.897
Molise	136.355	2,6	171.680	2	308.035
Liguria	117.941	2,2	105.215	1,2	223.156
Lazio	15.830	0,3	189.225	2,2	205.055
Umbria	8.866	0,15	155.674	1,8	164.540

Totale espatri	5.257.911	100	8.769.749	100	14.027.660
----------------	-----------	-----	-----------	-----	------------

Con anterioridad a 1880, la inmigración encontró mayores oportunidades para la compra de tierras y la inmigración posterior las arrendó (Gallo, 1984). La rápida urbanización de las ciudades surgida del asentamiento inmigratorio, amplió el mercado laboral, las oportunidades artesanales, de servicios y de rubros tales como la hortifruticultura que atrajo a una parte sustancial de los inmigrantes del sur de Italia.

Sicilianos y calabreses se asentaron en áreas urbanas, semiurbanas o semirurales, con escasa participación en el sistema político y las asociaciones italianas, y una tendencia a concentrar esfuerzos en el proceso de integración sobre la necesidad de agruparse con sus connacionales.

En un país con tales índices de inmigración, la legislación relativa al extranjero se sustancia en dos leyes fundamentales:

Ley 817 de Inmigración y Colonización. 1876 (gobierno de Nicolás Avellaneda)

Repútase inmigrante a todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que siendo menor de 60 años y acreditando su moralidad y aptitud llegase como pasajero de 2° o 3° clase en una nave de inmigrantes con la intención de establecerse en la República Argentina.

Se trata de una ley que configura el estatuto socioeconómico del inmigrante por el tipo de actividad (“jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor”) y por el poder adquisitivo (“como pasajero de 2° o 3° clase en una nave de inmigrantes”).

Ley de Residencia, Ley 4144. 1899

El Senado y la Cámara de Diputados sancionan con fuerza de ley:

ARTÍCULO 1° - El Poder Ejecutivo podrá ordenar la salida del territorio de la Nación a todo extranjero que haya sido condenado o sea perseguido por los tribunales extranjeros por crímenes o delitos comunes.

ARTÍCULO 2° - El Poder Ejecutivo podrá ordenar la salida de todo extranjero cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público.

ARTÍCULO 3° - El Poder Ejecutivo podrá impedir la entrada al territorio de la República a todo extranjero cuyos

antecedentes autoricen a incluirlo entre aquellos a que se refieren los artículos anteriores.

ARTÍCULO 4º - El extranjero contra quien se haya decretado la expulsión tendrá tres días para salir del país, pudiendo el Poder Ejecutivo, como medida de seguridad pública, ordenar su detención hasta el momento del embarque.

Esta ley funciona como instrumento para la expulsión del extranjero que altera “el orden público”. No se detiene exclusivamente en la facultad de expulsión sino que llega al rechazo preventivo (Art. 3º). El Poder Ejecutivo tiene la capacidad legal de presuponer que un extranjero puede poner en peligro la seguridad nacional, y en virtud de tal suposición expulsarlo del territorio nacional¹².

Como hemos señalado a lo largo de esta presentación, el período 1880-1930 se torna central en el análisis de la relación lengua/inmigración. En él se configura precisamente la inmigración como un problema que requiere de la intervención del Estado a través de una planificación lingüística que ponga en escena una política del lenguaje para el nacionalismo en la etapa en la que se conmemora el centenario de la Revolución de Mayo. Se trata de una política lingüística que torne en realidad la imaginación histórica de un país unilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, L., L. Pérez y P. Rogieri. (1999). Lengua/Territorio. Sarmiento-Bello: Diseños cartográficos para el siglo XIX latinoamericano, en *Revista de Letras* N° 6. FHyA. UNR Editora. 183: 188.

Area, L., L. Pérez y P. Rogieri. (1999). Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la lengua, en *III Jornadas de Etnolingüística*, Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología, FHyA, UNR. 153: 158.

¹² Ocho años más tarde, ciertas nociones presupuestas en la Ley de Residencia son explicitadas en la Ley de Defensa Social (n° 7029), sancionada durante el gobierno de J.A. Roca, en pleno debate sobre los aumentos de salarios y denuncias de explotación de trabajadores. La ley se presenta como respuesta al asesinato del comisario Ramón Falcón (1909) y al atentado anarquista al Teatro Colón de Buenos Aires en 1910. En ella se condenan explícitamente el anarquismo y toda forma de violencia física o verbal a las instituciones nacionales. El rebelde se presenta como “fabricante de bombas, máquinas infernales o instrumentos análogos” y su castigo prevé una pena de 15 a 20 años de presidio para quien deteriore un edificio público, una pena de más de 20 años de cárcel para quien ponga en peligro vidas humanas y la pena de muerte para quien provoque la muerte de una persona. Se sanciona también otra ley que completa la anterior, creando el presidio de Tierra del Fuego, en el extremo sur del territorio. Estas dos leyes violan la Constitución Nacional que daba garantías al extranjero, y son derogadas la 1º en 1958 y la 2º en 1921. Cf. Villanueva (2010).

-
- Area, L., L. Pérez y P. Rogieri. (2000). ¿Un territorio, una nación, una lengua? *Revista de Letras* N° 7. FHyA, UNR. 219: 223.
- Area, L., L. Pérez y P. Rogieri. (2004). Políticas de la lengua y narración de Estado en El Payador de Leopoldo Lugones, en *Revista de Letras* N° 8, Vol. Lingüística, Facultad de Humanidades y Artes-UNR.
- Arnoux, E. y R. Bein (comps.). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Bs. As.: Eudeba. 2010.
- Bein, R. y J. Born (eds.). (2001). *Políticas lingüísticas: norma e identidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cacopardo, M. C. y J. Luis Moreno. (1991). La emigración meridional a la Argentina: calabreses y sicilianos, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana 'Dr. Raúl Ravignani'*, 3° serie, n° 3.
- Di Tullio, A. (2006). Organizar la lengua, normalizar la escritura, en Rubione, A. (dir.). *La crisis de las formas*, vol. 5 de *Historia crítica de la literatura argentina*, Noé Jitrik (dir.). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I. (2010). Poder pedagógico para el estado, en Amante, A. (dir.), *Sarmiento*, vol. 4 de *Historia crítica de la literatura argentina*, Noé Jitrik (dir.). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Onega, G. (1982). *La inmigración en la literatura argentina (1880 - 1910)*. Buenos Aires: CEDAL.
- Pérez, L. y P. Rogieri. (1997). La corrección en el proyecto racionalizador de Andrés Bello. Oralidad y escritura en la historia de las ideas lingüísticas, en *Revista de Letras* N° 5. FHyA. UNR Editora. 184:191.
- Pérez, L. y P. Rogieri. (2011). La metáfora de la internacionalización del español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas RDPL IV*, Núcleo Educación para la integración-Programa de Políticas Lingüísticas. UNC/Asociación de Universidades Grupo Montevideo-AUGM.
- UNESCO. (2003). "Vitalidad y peligro de la desaparición de las lenguas". *Documentos de la Unesco*, 1-23. Luxemburg: Unesco Publishing.

Villanueva, Graciela. (2010). Inmigrantes y extranjeros en las leyes y en la ficción, en Laera, Alejandra (dir.). *El brote de los géneros*, vol. 3 de *Historia crítica de la literatura argentina*, Noé Jitrik (dir.). Buenos Aires: Emecé Editores.