

Una gramática de la nación argentina. Sobre *El libro del idioma*, de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán

A Grammar of the Nation: On *El libro del idioma*, by Pedro Henríquez Ureña and Narciso Binayán

Guillermo Toscano y García*

Universidad de Buenos Aires

Abstract

This paper analyses the resources used by Pedro Henríquez Ureña and Narciso Binayán in *El libro del idioma* (1927) to refresh language teaching criteria while making a contribution to the formation of a sense of nationality. First of all, it considers the relationship between grammar theory and language teaching in the text, which relies on the authors' assumption that the teaching of grammar must be in the service of the development of reading and writing skills. This utilitarian view of grammar is reflected in a strategy that is a response to social change in the first three decades of the twentieth century. Accordingly, the training in primary discourse genres (notes, letters, telegrams, etc.), the formation of a literary canon mostly comprised of Argentine writers or the use of posters as starting points for descriptive sequences that function as iconic representations of the nation are some of the resources in this innovative methodological perspective.

Key words: school grammar, language teaching, Argentina, Pedro Henríquez Ureña, Narciso Binayán.

Resumen

Este trabajo busca analizar cuáles son los recursos que, en *El libro del idioma* (1927), de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán, se proponen para renovar los criterios de enseñanza de la lengua y aportar a la construcción de un sentido de la nacionalidad. Para ello, en primer lugar, delimitamos el tipo de relación que se establece en este texto entre teoría gramatical y didáctica de la lengua, relación que descansa en la convicción, expresada por los autores, de que la enseñanza gramatical debe necesariamente subordinarse al desarrollo de las habilidades lectoescritoras. Esta concepción utilitaria de la gramática se manifiesta, según demostramos, a través de una estrategia que busca responder a la dinámica del cambio social que tiene lugar durante las primeras décadas del siglo pasado: así, el entrenamiento en los géneros discursivos primarios (billete, carta, telegrama, etc.), el establecimiento de un canon literario integrado básicamente por escritores argentinos o la utilización de láminas que, propuestas como punto de partida para la producción de secuencias descriptivas, ofrecen una representación iconográfica de la Nación, son algunos de los recursos que informan la renovadora perspectiva metodológica que aquí se establece.

Palabras clave: gramática escolar, enseñanza de la lengua, Argentina, Pedro Henríquez Ureña, Narciso Binayán.

1. Introducción

Mucho menos (re)conocido y examinado que la *Gramática castellana* (1938, 1939) que, casi una década más tarde, publicarían Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, *El libro del idioma*, de Henríquez Ureña y Narciso Binayán, es, sin embargo, un texto clave en la historia de la enseñanza de la lengua en la Argentina. Publicado en un momento en que todavía

* Correspondencia con el autor: gtoscano@filo.uba.ar.

perduran los debates sobre las consecuencias que la inmigración masiva habría producido en el español hablado en el país, *El libro del idioma* se propone a los maestros argentinos como un trabajo que, sensible a ese fenómeno de reconfiguración de la identidad lingüística, busca al mismo tiempo renovar los criterios de enseñanza de la lengua y aportar a la construcción de un sentido de la nacionalidad.

Para ello, Henríquez Ureña y Binayán desarrollan una estrategia que se despliega en dos frentes: por una parte, en un contexto en el que la práctica docente ha comenzado apenas un proceso de profesionalización, *El libro del idioma* inaugura una práctica editorial novedosa y despliega en dos volúmenes (uno para el alumno y otro para el maestro) su recorrido pedagógico. Se trata, como veremos, de una doble transposición didáctica: los autores se constituyen no solo como prestigiosos mediadores de un saber para los estudiantes, sino también, y fundamentalmente, como formadores y guías de la práctica docente: en esta tarea de educación del maestro, que es también una de corrección y control, radica uno de los aportes destacados de este texto.

Al mismo tiempo, *El libro del idioma* hace una propuesta singular en el marco de las discusiones que, desde fines del siglo XIX, se producen en la Argentina respecto de los efectos que las inmigraciones masivas habrían tenido en la composición del cuerpo social y, en particular, en su identidad lingüística. Para Henríquez Ureña y Binayán, *El libro del idioma* debe aportar a la educación de los futuros ciudadanos, tarea que llevan a cabo a través de una serie de recursos que buscan entrenar a los estudiantes en los valores de lo nacional. En lo que respecta a sus habilidades lingüísticas, la decisión de Henríquez Ureña y Binayán se aleja de la que es habitual en el período: antes que en la descripción, enseñanza y refuerzo de una variedad normativa, el español culto peninsular, ponen el acento en las habilidades interaccionales y, en especial, en la eficacia comunicativa. Y a esta eficacia comunicativa se llega, según intentaremos mostrar, por un camino heterodoxo para la época: privilegiando el trabajo con los géneros discursivos y colocando en un lugar subsidiario y funcional la enseñanza de la gramática.

2. El orden del idioma

El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario se publica por primera vez en 1927, acompañado de una *Guía para el uso de El libro del idioma*.¹ Sus autores, Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) y Narciso Binayán (1896-1970),² son, como se indica en la presentación de ambos volúmenes, profesionales de formación universitaria y docentes entrenados, lo que significa que pueden exhibir una doble y prestigiosa filiación: la que otorga la formación académica en lo que respecta a la disciplina, pero también el crédito de la experiencia docente en algunos de los más importantes colegios del país. Del primero, se señala que es “Doctor en Filosofía y Letras; ex Profesor en la Universidad de Minnesota, en la de México, etc.; Profesor en el Instituto del Profesorado Secundario y en el Colegio Nacional de La Plata”; del segundo, que es “Profesor diplomado por la Facultad de Filosofía y Letras

¹ En adelante, *LI* y *GU*, respectivamente. Citamos el *LI* por su quinta edición (sin fecha) y la *GU* por la primera (1927).

² Dominicano uno, nacido en Chile aunque radicado en la Argentina desde los dos años el otro (cfr., al respecto, Trenti Rocamora 1997: 11). Ambos se inscriben, así, en la tradición de intelectuales que, como Vicente Rossi o Arturo Costa Álvarez, habiendo nacido fuera de la Argentina tuvieron sin embargo luego una gravitación decisiva en los debates sobre la lengua y la identidad nacional. Volveremos sobre este punto en la última sección.

de Buenos Aires; Encargado de sección en el Instituto de Literatura Argentina de la misma; Profesor en el Instituto Libre de Buenos Aires y en el Colegio Nacional de La Plata” (*GU*: 3).³

En la misma presentación, se indica que el *LI* ha sido concebido para los dos últimos años de la escuela primaria, quinto y sexto grado;⁴ la estructura del texto es explicada en el “Prólogo” de la *GU*, donde los autores ofrecen a los docentes indicaciones específicas acerca de cómo regular el uso del tiempo en el aula: “El libro se divide en sesenta lecciones: la primera mitad para el quinto grado, la segunda para el sexto. Cada lección tiene el material suficiente para las cuatro o cinco horas que los programas consagran generalmente a esta enseñanza. No se dan lecciones para más de treinta semanas porque las últimas del año han de dedicarse al repaso”. (*GU*: VII).

A estas sesenta lecciones, siguen en *LI* dos breves secciones: unas “Nociones de literatura” y un “Vocabulario” al que permanentemente remiten las distintas consignas del libro. Por su parte, cada una de las lecciones se organiza a partir de las cuatro dimensiones consignadas en el título general de la obra: la sección “Lectura” presenta un fragmento literario en el cual se basan las secciones siguientes; “Ejercicio” una tarea gramatical derivada de la lectura de ese texto;⁵ “Composición” un trabajo de escritura y “Ejercicio de vocabulario” una serie de consignas que integran el manejo del diccionario y la ejercitación gramatical. Las lecciones impares presentan, además, un texto poético, destinado a ejercitar la lectura en voz alta y el análisis prosódico.⁶ Según la clasificación propuesta por Sardi (2006: 41) de los géneros en los que se agrupan los libros de texto, el *LI* es un “libro de texto por antonomasia”, es decir, un libro que presenta “una rutina de trabajo que puede organizarse en ejercicios gramaticales, lectura de textos líricos, cuestionario de análisis, consignas de composición, y, en algunos casos, se agrega el glosario”.⁷

A su vez, la estructura de la *GU* va en paralelo con la del texto del alumno; cada una de las sesenta lecciones contiene indicaciones para los docentes que se organizan en tres secciones: “Comentario gramatical”, “Composición” (esta sección no es fija) y “Ejercicio de vocabulario”.⁸

3. Hacia una regulación del saber lingüístico del otro

³ La apelación a la formación universitaria como protocolo de legitimación del conocimiento científico es, según hemos señalado en otro trabajo (Degiovanni y Toscano y García 2010), una consecuencia reciente del proceso de transformación que, desde fines de la década de 1910, sufre la Facultad de Filosofía y Letras (Buchbinder 1997); y, en el campo específico de las humanidades, de la creación en 1922 del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (Toscano y García 2009).

⁴ “EL LIBRO DEL IDIOMA ha sido aprobado para uso del 5° y 6° grados de las escuelas de la provincia de Buenos Aires” (*GU*: 3). Posteriores ediciones, sin embargo, amplían la cantidad de distritos donde el libro ha sido oficialmente aprobado, lo que evidencia el rápido consenso que este obtiene; la quinta edición (s/f) indica que el texto que se presenta ha sido “Aprobado para uso del 5° y 6° grados en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, etc.”. Hemos registrado la existencia de al menos trece reediciones del *LI* y la *GU*, la última de 1948; significativamente, ambos textos convivieron durante más de una década con la *Gramática castellana* (1938, 1939) de Alonso y Henríquez Ureña.

⁵ En este único caso, la denominación “gramática” presente en el título del *LI* se reformula como “ejercicio” al dar nombre a la respectiva sección; el cambio es ilustrativo de la concepción subsidiaria y funcional que los autores tienen de la teoría gramatical, tema sobre el que volveremos en las secciones siguientes.

⁶ Una sección, “Manejo del diccionario”, aparece solo en la lección I de la primera parte del *LI*.

⁷ Sardi distingue este tipo de texto del *libro de cosas*, la *novela pedagógica* o *novela escolar*, la *antología literaria* o *trozos escogidos*, los *libros de instrucción moral* y la *gramática escolar* (2006: 41-44).

⁸ También aquí puede señalarse una reformulación que evidencia la concepción gramatical de Henríquez Ureña y Binayán: mientras que en el índice la sección se denomina “Comentario gramatical”, en los capítulos de la *GU* se utiliza “Comentario de lenguaje”.

Como hemos anticipado, la publicación del *LI* se produce en un contexto en el que la profesionalización de la tarea docente apenas ha comenzado. Por una parte, como señala Cattaruzza (2009: 107), durante el período se observa una notable ampliación del número de docentes, cuya tasa de crecimiento más que duplica la media poblacional:

En Buenos Aires, el crecimiento de los sectores medios –siempre de difícil e imprecisa definición– creció del 38 al 46 por ciento entre 1914 y 1936. Esos grupos medios, en torno a 1930, evidenciaban cierto estilo de vida y pautas de consumo propios en numerosas ciudades argentinas; estaban integrados por empleados administrativos y otros trabajadores calificados, profesionales, pequeños comerciantes y también maestros, una figura característica de esas franjas. Si se atiende a ese sector en particular, se advierte que, entre 1914 y 1930, el número de maestros creció el 117 por ciento, mientras que la población aumentó, aproximadamente, en un 51 por ciento.

Este fenómeno de ampliación del cuerpo docente, sin embargo, va en paralelo con otro que ha sido también frecuentemente referido en trabajos previos (Narvaja de Arnoux 2001, Bombini 2004); hacia fines de la década del veinte, el número de docentes secundarios formados en profesorado terciarios o universitarios era relativamente bajo, y las clases de idioma estaban normalmente a cargo de profesionales sin entrenamiento específico (abogados, médicos, etc.);⁹ un panorama similar se observa en el ámbito de la educación primaria, donde distintas propuestas, desde comienzos del siglo XX, habían buscado renovar los criterios de enseñanza y las prácticas pedagógicas (Tedesco 1970).

En esta línea renovadora se inscribe el *LI*, y lo hace en primer lugar adoptando un criterio cuya originalidad ha sido poco advertida por la crítica:¹⁰ la publicación en dos volúmenes, uno destinado al alumno y otro al docente, es una decisión editorial novedosa en el panorama de los libros de texto editados en el país.¹¹

El *LI* y la *GU* se presentan, sin embargo, como un texto único que ofrece un recorrido en dos direcciones: la del docente y la del alumno. La concepción unitaria e integradora de ambos textos es declarada por los autores en la “Advertencia” que colocan al inicio del *LI*: “El buen uso que se haga de este libro dependerá de que el maestro o profesor tenga presentes las indicaciones hechas por los autores en el Libro del Maestro [*sic*]. Sin esa guía, este libro del alumno no tiene sentido”. La posición se amplía en el “Prólogo” que Henríquez Ureña y Binayán preparan para la *GU*, donde hacen explícitos los criterios que funcionan como fundamento de su propuesta y la voluntad de intervenir, reformulándola, en la práctica docente: allí se señala que el libro que se presenta “no es, propiamente hablando, un libro de texto: es un instrumento didáctico” (*GU*: VII).¹² Los autores insisten también en la necesidad

⁹ Todavía en 1943 Amado Alonso denunciará esta misma situación en un texto ya clásico, “Para la historia de la enseñanza del idioma en la Argentina”.

¹⁰ La excepción es Trenti Rocamora (1997: 11): “Párrafo aparte merece *El libro del idioma*, compuesto en colaboración con Henríquez Ureña, también con infinidad de ediciones, pero que además tiene la particularidad de que sus autores redactaron un libro paralelo destinado a los profesores titulado *Guía para el uso de «El libro del idioma»*. Esto era en el año 1926 [*sic*]. Habría que pasar medio siglo para que las editoriales y autores advirtieran esta veta y se tomase como novedosa. Son los manuales para leer *El principito* y últimamente *El nombre de la rosa*, pasando hasta por el manual para el pato Donald. Binayán y Henríquez Ureña fueron pioneros en la modalidad. El hecho talentoso fue el poner en manos del profesor una herramienta anexa al libro mismo, y por ese medio poder desarrollar sus clases con mayor amplitud ilustrativa”.

¹¹ Pero no inédita: de hecho, la *Gramática castellana* de Gregorio Martí se publica en un volumen destinado a los maestros (1876) y otro a los alumnos (1877).

¹² La noción de “instrumento didáctico” se recupera nuevamente al final del “Prólogo” (*GU*: IX): “Alentamos la ilusión de que este libro, a pesar de tal cual deficiencia que la práctica hará notar, puede ser útil en la escuela como instrumento didáctico, y provechoso como factor de cultura”.

de seguir estrictamente las recomendaciones realizadas; la supervisión y el control de la tarea docente son claves para el recorrido presentado: “Pedimos que no se descuide una sola indicación: todo en este libro se ha meditado y tiene su por qué sobre la base de la experiencia recogida por sus autores en el ejercicio de la cátedra de castellano, en primer año del Colegio Nacional” (VII).

Esa tarea de control y acompañamiento de la práctica docente se traduce, en la *Guía*, en un conjunto de precisas observaciones destinadas a los maestros; observaciones que, en este “Prólogo”, se formulan en un registro que no es el de la sugerencia sino el de la instrucción lisa y llana: “El trozo literario es el núcleo en que se fundará el maestro las más de las veces para enseñar la gramática”; “De cada lección de gramática el maestro dictará al niño un resumen breve de la teoría enseñada, y encargará el ejercicio que se indica”; “La ortografía se enseña bajo forma de ejercicios: el maestro escribirá en el pizarrón y los alumnos copiarán” (*GU*: VIII).

Dos fragmentos resultan ejemplares del alcance de esta tarea de acompañamiento y control que la *GU* lleva a cabo de la tarea docente (tarea que Narvaja de Arnoux, en referencia a la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Henríquez Ureña, ha denominado “disciplinar a los docentes”; 2001: 58). Como hemos señalado, cada lección del *LI* encuentra en la *GU* su correlato; allí Henríquez Ureña y Binayán indican a los docentes de qué modo han de conducir el desarrollo de la lección, cuáles son las tareas que deben solicitar a los alumnos, qué criterios deben adoptarse en la corrección e incluso anticipan cuáles son las dificultades que pueden presentarse ante los distintos temas. Pero no solo ello; en la “Lección I” de la *GU*, los autores hacen ya evidente la necesidad de incorporar a la tarea de acompañamiento una nueva dimensión, la del entrenamiento de los docentes en los contenidos que son objeto de enseñanza (*GU*: 1):

COMENTARIO DE LENGUAJE
SUJETO Y PREDICADO; VERBO, ORACIÓN Y FRASE

El maestro hará leer en alta voz el trozo correspondiente a esta lección y escribir en el pizarrón las palabras que aparecen subrayadas en el primer párrafo: ostenta, ocupan, recorren, llenando, constituyen, proveen, sirven, desenvolver, levantar, es, marcha.

Hará notar en seguida a los alumnos que todas estas palabras indican acciones. Se tratará de que esta conclusión sea obtenida por los mismos alumnos.

[...] En el curso de esta explicación el maestro deberá llegar a algunas conclusiones que hará copiar en un cuaderno especial.

La primera conclusión será la siguiente:

Verbo es toda palabra que indica acción.

Si, como se ha indicado, *El libro del idioma* pretende ser no una gramática o un libro de texto sino “un instrumento didáctico”, resulta sin embargo notable que esa instrumentalidad se sostenga en gran medida en una tarea de formación de los docentes en los contenidos de la disciplina. En otros términos: cada lección de la *Guía*, en particular en lo que respecta a las cuestiones gramaticales, incluye una explicación y una glosa de los temas que deben ser presentados a los alumnos. La transposición didáctica propia del libro escolar se desarrolla, entonces, en dos niveles: el entrenamiento gramatical encuentra sus destinatarios tanto en el alumno como en el docente. Pero esos destinatarios están funcionalmente distinguidos a partir de la lógica editorial que organiza el texto de Henríquez Ureña y Binayán; así, la explicación gramatical aparece no en el libro destinado al alumno sino en el destinado al docente.

Pero la tarea de control de los maestros se lleva a cabo no solo en relación con los contenidos; también en esta primera lección de la *Guía*, pero en la sección destinada a la composición, Henríquez Ureña y Binayán señalan:

Los autores de este manual se permiten llamar la atención de los maestros hacia el hecho de que *a veces pueden ser ellos mismos los modelos de falta de concisión que los niños imitan*. Sin entrar a calificar si la literatura de los maestros es o no digna de imitación, los autores creen que los alumnos no deben imitar la literatura de los maestros: que los maestros no deben hacer composiciones modelos en que se inspiren los alumnos (*GU*: XX, el destacado es mío).

La abierta crítica a las prácticas lingüísticas de los docentes anticipa el diagnóstico que Amado Alonso formulará unos pocos años más tarde, en 1932, cuando presente la lengua de Buenos Aires como una lengua estropeada y encuentre en distintos actores sociales, y destacadamente en los docentes, los responsables de ese deterioro: “Esto es lo típico de Buenos Aires: [...] las gentes de educación idiomática deficiente están en todos los puestos, en la política, en las profesiones liberales, en el alto comercio, y hasta en la prensa y en la cátedra” (1932: 170). En el caso de Henríquez Ureña y Binayán, sin embargo, el registro de que los docentes hablan (o, como en este caso, escriben) una lengua insuficiente se incorpora como variable de enseñanza, es decir, es un problema previsto por los autores y anticipado por las intervenciones que, en la *GU*, buscan neutralizar los posibles efectos negativos de esos usos percibidos como insuficientes sobre el entrenamiento de los alumnos.

4. Una política de la lengua en uso

Al finalizar el “Prólogo” con que comienzan la *GU*, Henríquez Ureña y Binayán colocan una “Nota” que declara cuál es el valor y el lugar que, en el *LI* y en la *GU*, se concede a la teoría gramatical:

NOTA. -- La doctrina gramatical que aquí se sigue casi siempre es la de la Real Academia (ediciones posteriores a 1917), no porque se la crea perfecta, sino por que [*sic*] es la única con que puede lograrse la uniformidad en la nomenclatura y en la doctrina. A los maestros a quienes resulte molesto ese libro recomendamos la *Gramática Castellana* de F. T. D. (tercer grado) (*GU*, IX).¹³

A diferencia de lo que sucederá cuando, una década más tarde, Henríquez Ureña presente junto con Alonso su *Gramática castellana*, aquí los autores abandonan desde el inicio cualquier voluntad de innovar en relación con la teoría gramatical.¹⁴ Incluso la crítica a la gramática académica –un lugar común ya en el período– no encuentra continuidad en el resto del libro, que desplaza el problema de cuál teoría gramatical enseñar al de cómo y por qué hacerlo.

También a este respecto la *Guía* deja explícitamente planteada su concepción en el “Prólogo”:

¹³ Es interesante registrar que la editorial F. T. D. (fundada por los Hermanos Maristas en la última década del siglo XIX), dedicada a la publicación de textos escolares, fue una de las primeras en España en acompañar sus manuales con un Libro del maestro, si bien su versión, a diferencia de la de Henríquez Ureña y Binayán, se limita a indicar ejercicios sin consejos pedagógicos ni ampliaciones teóricas (se ha consultado el *Libro del maestro* correspondiente a la *Gramática castellana* para tercer grado, 1922).

¹⁴ Lo anterior permite también especular sobre las aportaciones específicamente realizadas por Alonso y Henríquez Ureña en la preparación de su *Gramática castellana* (1938, 1939): es posible suponer, así, y considerando el alto grado de innovación respecto de la doctrina académica que la *Gramática* introduce, que este alejamiento (paralelo a la adopción de la teoría de Bello) corresponde en lo esencial a Alonso.

El trozo literario es el núcleo en que se fundará el maestro las más de las veces para enseñar la gramática. En los ejercicios gramaticales se contiene todo lo que de gramática exigen los programas vigentes para quinto y sexto grado. [...] Poca gramática, la estrictamente necesaria y aplicable, es nuestra preferencia. Pero que esa poca gramática se aprenda bien, porque es lo menos que se puede saber, y lo más útil. (VIII)

El concepto de “gramática aplicable” condensa la necesaria subordinación que, para los autores, la enseñanza gramatical debe tener respecto del desarrollo de las habilidades lectoescritoras. Esto se comprueba, igualmente, en el recorrido didáctico que presentan en el “Prólogo”, con el que buscan entrenar a los docentes en una nueva pedagogía de la lengua. El punto de partida es siempre, como se ha dicho, la lectura de un texto literario: “Se recomienda leer para aprender el idioma” (VIII). Este texto es el “núcleo” de la enseñanza gramatical, es decir, el fragmento donde los alumnos deben reconocer, no un ideal de estilo o las configuraciones específicas de la lengua culta, sino las unidades de la gramática. El reconocimiento debe dar lugar, en el esquema propuesto, a la objetivación analítica y a la generalización teórica, y de allí nuevamente a la puesta en uso: las consignas de la *Guía* solicitan a los alumnos que produzcan nuevas (y propias) frases utilizando las categorías gramaticales objeto de estudio. De allí, lógicamente, la producción de textos es el tercer paso del proceso, pero también su momento más importante: “La parte de composición que le sigue es resultado de un plan encaminado a un fin: que el niño llegue a decir algo en las composiciones.” (VIII). El recorrido continúa con la enseñanza ortográfica, una suerte de nivel de control de uso del código escrito, a la que también se concibe desde un punto de vista enteramente práctico: “La ortografía se enseña bajo forma de ejercicios: el maestro escribirá en el pizarrón y los alumnos copiarán” (VIII). Finalmente, se propone también una tarea de entrenamiento en el manejo oral del código: “Cada dos lecciones hay una poesía para ejercicios de recitación. Los alumnos la explicarán en prosa, de viva voz, como ejercicio de composición oral” (IX).

Esta concepción, que pone el acento en las habilidades comunicativas y subordina la enseñanza gramatical al desarrollo y entrenamiento de la competencia lectoescritora, encuentra uno de sus principales fundamentos, según hemos anticipado, en el específico proceso de reconfiguración social que, desde fines del siglo XIX, se produce en la Argentina como resultado de los distintos movimientos inmigratorios. Al respecto, la crítica del período ha señalado reiteradamente que la inmigración masiva abre paso a una discusión respecto del alcance que el fenómeno inmigratorio tiene en la construcción y mantenimiento de un sentido de la nacionalidad y, de modo más específico, acerca de las consecuencias que las lenguas inmigratorias habrían de tener en el español hablado en el país (Di Tullio 2003, Ennis 2008). Contemporáneo de estos procesos sociales y del conjunto de discusiones a que dan lugar, el *LI* se coloca frente a ellos a partir del diagnóstico de que es necesario entrenar a los estudiantes en el “idioma nacional” (*GU*: 3), para lo que recuerda a los docentes la necesidad de que lleven a cabo una “campana de estilo” orientada a “combatir contra los múltiples efectos que los diarios de las localidades, los manifiestos políticos y la redacción de los anuncios de casas comerciales pueden ejercer en quienes los rodean” (*GU*: XX).¹⁵

Sin embargo, la crítica a los usos lingüísticos contemporáneos descansa en una representación que, a diferencia de lo denunciado por las voces alarmistas del período (que ubican en fenómenos morfosintácticos, léxicos y fonéticos la evidencia del deterioro

¹⁵ En “El problema argentino de la lengua”, Alonso dirá: “Ese escritor-masa es no sólo el poeta mediocre y el oscuro cuentista y el periodista anónimo, sino también el médico que publica su monografía y el abogado sus panfletos y el político sus manifiestos.” (1932: 145).

producido por el contacto lingüístico), encuentra en el fracaso de la función comunicativa su principal evidencia. Es de aquí que la sección “Composición” se constituya como el centro de la innovación pedagógica: contra una práctica que había hecho descansar en la emulación de los géneros literarios su principal objetivo, Henríquez Ureña y Binayán proponen un recorrido que ubica en los géneros discursivos primarios su punto de partida. Así, los autores proponen en esta sección un conjunto de actividades que solicitan a los alumnos producir textos ajustados a géneros discursivos fuertemente ligados a situaciones comunicativas cotidianas: el billete, la carta, la carta comercial, las solicitudes y los telegramas son algunos de los géneros a través de los que se pretende entrenar a los estudiantes en el manejo de las formas básicas del intercambio verbal (y social).¹⁶

La conciencia de que se trata de un recorrido heterodoxo se expresa en la larga justificación que, en la primera lección de la *GU*, Henríquez Ureña y Binayán destinan a los maestros. Allí, admiten en primer lugar que “Ha de llamar la atención de los maestros que iniciemos la enseñanza de la composición por la redacción de billetes” (*GU*: XX); las razones de este recorrido se vinculan con factores que son, para los autores, tanto morales y socioculturales como educativos. En relación con estos últimos, el argumento que se propone es particularmente moderno: “un billete se refiere siempre a una cosa concreta, y comienza por billetes familiares porque en el billete familiar se tiene la más simple y sincera relación del pensamiento o sentimiento y la forma”. La posición, que evoca la distinción bajtiniana entre géneros primarios y secundarios, se sostiene en la convicción de que la complejidad en la escritura (es decir, en los géneros discursivos que la regulan) va o debe ir en paralelo con la complejidad que el estudiante adquiere de las relaciones sociales, lo que equivale a asumir que está determinada por estas situaciones: “Paulatinamente ha de ir introduciéndose el convencionalismo de las relaciones con los extraños o de las relaciones comerciales. Todavía después se introducirá la forma más rigurosa siguiendo también en esto un orden gradual”.

Las razones morales y socioculturales se vinculan con otra lógica argumentativa: es necesario, sostienen, rechazar la práctica habitual que solicita a los alumnos iniciar su trabajo de composición en géneros literarios y temas alejados de su experiencia cotidiana; esta rutina tiene el efecto negativo de que obliga al alumno a un acto de “insinceridad” para escribir sobre temas que requieren experiencias o sentimientos que, debido a su edad, nunca ha tenido:

Recuérdese la definición: una carta es una conversación por escrito. Por esto la carta debe tener naturalidad. (La naturalidad debiera ser cualidad de cuanto escriban los niños. Es deplorable hábito acostumarlos a simular reflexiones y sentimientos que sacan de libros o repiten de los mayores. Por esto hay que cuidar los temas: no exigir a los niños que escriban sobre asuntos que excedan su comprensión. Pero en las cartas debe haber todavía más naturalidad.) Valdrá más que los niños comiencen escribiendo con demasiada naturalidad: esta es evitable, no siéndolo, en cambio, la artificialidad. Léase el modelo y coméntese con los niños” (*GU*, 10).

Las consecuencias de una práctica docente que obligue a los alumnos a abordar temas alejados de su inmediatez son tanto morales (por cuanto habitúa a los niños en la práctica de la insinceridad) como políticas: para Henríquez Ureña y Binayán, supone la defeción de la que conciben como misión central de la escuela, es decir, formar sujetos aptos para la vida social: en sus términos, la “insinceridad” tiene consecuencias negativas para “el futuro ciudadano o la futura madre” (*GU*: XX).

¹⁶ Otros géneros a través de los que se organiza la práctica de la composición son la descripción de láminas, el resumen, el texto narrativo-descriptivo (como la autobiografía), el diálogo y la argumentación.

5. La patria en imágenes

Con esta educación del ciudadano se vincula, finalmente, un recurso al que el LI y la GU conceden una importancia central: la utilización de láminas fotográficas como base del trabajo de composición. Bombini (2004: 221-229) ha demostrado que, en lo que respecta al campo educativo argentino, la herramienta tiene un claro antecedente en dos proyectos de reforma educativa preparados por Ernesto Nelson: los “Modelos de cuestionarios” (1913) y el *Plan de reformas a la enseñanza secundaria* (1915); Sardi (2006: 87) ha analizado la innovación didáctica que aporta el recurso, y de qué manera supone una representación del alumno como aquel “que participa, que se apropia y que se piensa como sujeto de la enseñanza”.

Sin embargo, la utilización de láminas no parece representar en estos textos únicamente un recurso pedagógico; antes bien, junto con el corpus literario que el LI propone, constituye una fuerte intervención que, en un contexto en el que todavía se mantienen los debates sobre los procesos inmigratorios y su eventual efecto disolutivo de la identidad nacional, aspira a ofrecer a profesores y alumnos una representación del espacio, la historia y la cultura argentina con la que poder identificarse.¹⁷ Se trata, como hemos anticipado, de un nacionalismo paradójico, toda vez que ninguno de los autores había nacido en el país; que, frente a las opciones desplegadas en el debate sobre las consecuencias de la inmigración sobre el español hablado en el país (reclamar la emergencia de una lengua nueva y distinta o refugiarse en la tradición hispánica y rechazar todo fenómeno de cambio), opta por una estrategia única en el período: ofrecer un “libro del idioma” que, ya desde su título, pretende alejarse de las denominaciones (“idioma nacional”, “castellano”) que habían previamente definido las posiciones en pugna. Henríquez Ureña y Binayán proceden, en ambos textos, a cifrar un conjunto de imágenes de (o *para*) la Nación: una operación que busca al mismo tiempo regular el espacio de los intercambios lingüísticos ya no en términos de entrenamiento en el uso de la norma culta sino de eficacia comunicativa.

Hemos señalado antes que la incorporación de textos literarios ocupa, en el LI, un espacio fundamental: los fragmentos incluidos buscan delinear “un curso de cultura literaria al alcance de los niños”, “un libro de lectura” (GU: VII). El criterio adoptado para la selección de textos es formulado explícitamente por Henríquez Ureña y Binayán: “Todo el material escogido es de asunto argentino, o, en unos cuantos casos, general y humano, pero nunca exótico, y los autores son argentinos, salvo unos pocos nativos de países cercanos, o bien extranjeros que escriben sobre la Argentina” (GU: VIII). El casi centenar de textos literarios incluidos en el LI compone un conjunto heteróclito, que remite en gran medida al nacionalismo de Ricardo Rojas (cfr. Degiovanni 2007); así, hace convivir la esperable presencia del panteón de próceres (San Martín, Belgrano, Sarmiento) con “Comienzo de fiesta entre los incas”, del Inca Garcilaso; o la literatura argentina decimonónica con autores contemporáneos (e incluso jóvenes, como Jorge Luis Borges). Sin embargo, el rasgo quizás más singular de los fragmentos seleccionados es su insistencia en la configuración de una topografía de la nación: “Tucumán”, de Domingo Faustino Sarmiento; “Lluvia en Córdoba”, de Arturo Capdevila; “Tormenta en el Paraná”, de Manuel Bernárdez; “El Iguazú”, de Paul Groussac; “La Pampa Argentina”, de Gabriela Mistral; “El lago Nahuel Huapi”, de Clemente Onelli y “En el

¹⁷ Identidad nacional que es, también, identidad lingüística. En este sentido, resulta significativo que la publicación del LI y la GU se produzca durante el mismo año en que el debate sobre la posible existencia de una “lengua de los argentinos” vuelve a emerger en el ámbito de la masiva prensa porteña: de este año son la conferencia de Borges “El idioma de los argentinos”, publicada en el diario *La Prensa*, la encuesta que, entre el 11 y el 29 de junio de 1927, el diario *Crítica* llevó a cabo bajo el título “¿Llegaremos a tener un idioma propio?” entre dieciséis intelectuales y escritores residentes en el país. Sobre Borges, véase Degiovanni y Toscano y García 2010; sobre la encuesta de *Crítica*, véase Sztrum 1998.

estrecho de Magallanes”, de Roberto J. Payró son algunos de los textos que contribuyen a establecer (verbalmente, en este caso) una representación del territorio nacional.

Las dieciséis fotografías que se incluyen en el *LI* buscan *ilustrar*, en buena medida, esta representación geográfica, cultural e identitaria; una extensa representación iconográfica de la Nación. La saga comienza con “Indios araucanos”, y continúa con “El dormitorio del general San Martín, conservado en el Museo Histórico Nacional”, “Fin de almuerzo”, “Verano”, “Doma”, “Las armas de la paz” (fotografía que muestra a un grupo de trabajadores rurales junto a un tractor y una grúa), “Estación Chorrillos”, “Estación Caracoles”, “Tilcara”, “Cargando quebracho en el puerto de Santa Fe”, “Dique Molet en el Río Primero de Córdoba”, “Balneario de Cacheuta”, “El patrón don Juan de Sandoval”, “El campo de batalla de San Lorenzo”, “Puerto Blest en el Lago Nahuel Huapi” y “Cataratas del Iguazú” son las imágenes a través de las que los autores buscan, en el plano de la comunicación verbal, activar el uso de secuencias descriptivas; pero también, en el de la formación cívica, establecer y consagrar una experiencia (ahora visual) de la nacionalidad para quienes integran un cuerpo social que acaba de reformularse.

Bibliografía

- Alonso, Amado. 1932. “El problema argentino de la lengua”. *Sur* 6. 124-178.
- Alonso, Amado. 1943. “Para la historia de la enseñanza del idioma en la Argentina”. *La Argentina y la nivelación del idioma*. Buenos Aires: Institución Cultural Española. 87-145.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. 1938. *Gramática castellana. Primer curso*. Buenos Aires: Librería “El Ateneo”.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. 1939. *Gramática castellana. Segundo curso*. Buenos Aires: Losada.
- Bombini, Gustavo. 2004. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila editores.
- Borges, Jorge Luis. 1927. “El idioma de los argentinos”. *La Prensa*, 24 de septiembre de 1927. 21.
- Buchbinder, Pablo. 1997. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cattaruzza, Alejandro. *Historia de la Argentina 1916-1955*. 2009. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Degiovanni, Fernando. 2007. *Los textos de la patria*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Degiovanni, Fernando y Guillermo Toscano y García. 2010. “Las alarmas del doctor Américo Castro: institucionalización filológica y autoridad disciplinaria”. *Variaciones Borges* 30. 3-41.
- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ennis, Juan. 2008. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- F. T. D. 1922. *Gramática española. Tercer grado. Libro del maestro*. Barcelona: F. T. D.
- F. T. D. ¹⁴1927. *Gramática española. Tercer grado*. Barcelona: F. T. D.
- Henríquez Ureña, Pedro y Narciso Binayán. 1927. *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario*. Buenos Aires: Kapelusz. [Quinta edición: s/f.]
- Henríquez Ureña, Pedro y Narciso Binayán. 1927. *Guía para el uso de El libro del idioma*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Martí, Gregorio. 1876. *Gramática castellana destinada al uso de los maestros que se dedican a la enseñanza de esta materia de las escuelas españolas e hispano-americanas*. Buenos Aires: Librería y Papelería La Publicidad.
- Martí, Gregorio. 1877. *Gramática castellana destinada al uso de los niños de las escuelas españolas e hispano-americanas*. Buenos Aires: Librería y Papelería La Publicidad.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. 2001. "Disciplinar desde la lengua. La *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña". *Homenaje a Ofelia Kovacci*, ed. por Elvira Narvaja de Arnoux y Ángela Di Tullio. 53-76. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sardi, Valeria. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sardi, Valeria. 2007. "Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía". *Anales de la educación común* 3: 6. 79-84.
- Sztrum, Marcelo. 1998. "¿Llegaremos a tener un idioma propio? Encuesta en el diario *Crítica*, Buenos Aires, 1927". *América. Cahiers du CRICCAL* 21. 219-225.
- Tedesco, Juan Carlos. 1970. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.
- Toscano y García, Guillermo. 2009. "Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926)". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* VII: 13.113-135.
- Trenti Rocamora, José Luis. 1997. "Para una bio-bibliografía de Narciso Binayán". *Boletín de la Sociedad de Estudios Bibliográficos Argentinos. Número en homenaje a Narciso Binayán*. 9-30.