

Elvira Narvaja de Arnoux

El tratamiento de la diferencia lingüística en las gramáticas para la escuela secundaria argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX

En el extenso desarrollo de la codificación gramatical en las lenguas vernáculas europeas, que va del Renacimiento hasta nuestros días, el tratamiento de la diferencia lingüística ha variado según la etapa que se considere, el público al que va dirigido (en lo que hay que incluir, cuando se instaura un sistema educativo amplio, el nivel de enseñanza) y la posición glotopolítica del autor o de la institución que está en el origen de la obra. El ingreso o no de variedades, registros y opciones estilísticas en el texto gramatical, que se distancian de los criterios normativos que establecen, nos permite apreciar la representación de lengua que lo sostiene y, en el caso de los textos escolares, la representación del sujeto escolarizado y de la función que se le asigna socialmente a la enseñanza gramatical.

En términos generales, debemos decir que las gramáticas vinculadas al desarrollo y consolidación del Estado nacional al describir la lengua exponen la variedad que deberá circular en los ámbitos públicos reconocidos, de allí la predilección por los registros formales, los ejemplos construidos por el gramático o las citas de autoridad. Algunos gramáticos se atienen solo a aquella. Pero, habitualmente, no pueden evitar referirse a otras variedades y registros que o admiten con condiciones, en algunos casos, o que, en la mayoría, proscriben indicando las formas que a su criterio son más condenables. En estas operaciones se exhibe lo diferente. Es decir, que de lo cuestionado llega una parte al discurso gramatical, que lo marca en general como tal. Los modos en que se lo presenta es a través de un dispositivo normativo que puede ir de la opinión o el consejo al prontuario, de la caracterización de anómalo a no recomendable, vulgar, rústico, arcaico o, incluso, a “error imperdonable” o a “intolerable desatino” o a “falta inaceptable”, o a vicioso. Así, el discurso prescriptivo al decir lo que no debe ser expone la diferencia, las formas no aceptadas por el texto gramatical pero que pueden ser registradas en el uso. Por eso las gramáticas constituyen archivos, aunque parciales, de la diversidad lingüística (Arnoux 2013). En pocos casos se presentan formas alternantes que pueden ser utilizadas por un hablante aunque se desvalore una de ellas y se la atribuya a un uso

descuidado o poco elegante, pero en la mayoría de los casos remiten a dialectos o sociolectos desprestigiados, a estados anteriores de la lengua (“formas en desuso”, como se las caracteriza habitualmente) o a registros menos valorados desde la perspectiva estatal como son los propios de la lengua familiar o de la conversación cotidiana.

En este artículo haremos primero algunas observaciones generales, desde la perspectiva glotopolítica, sobre las gramáticas escolares –especialmente las destinadas a la enseñanza secundaria argentina y publicadas a fines del siglo XIX y comienzos del XX–, la presentación de sus autores, la representación de destinatario y la normativa dominante. Luego, a partir del análisis contrastivo de dos gramáticas, las de dos españoles –Antonio Atienza y Medrano y Juan José García Velloso– mostraremos cómo se distinguen en el tratamiento de las diferencias, lo que revela distintos modos de pensar los temas gramaticales y su enseñanza. Finalmente, abordaremos cómo integran otras diferencias o modalizan el discurso prescriptivo dos autores, uno español –Emilio Vera y González– y la otra peruana –Clorinda Matto de Turner–. El primero expone cierto gesto transgresor en cuanto al saber gramatical y hace ingresar otras diferencias que las habitualmente señaladas. En cuanto a la segunda, su condición de mujer, americana y formadora de maestras la lleva a atender a las marcas de afectividad, al lenguaje familiar y a contrastar el uso con la norma aunque no eluda el dispositivo normativo vigente.

1. En torno a las gramáticas

Las gramáticas son instrumentos lingüísticos, es decir, textos que exponen un saber metalingüístico y que intervienen glotopolíticamente tratando de modelar las subjetividades hablantes propias de una determinada época y lugar a partir de un dispositivo que a la vez que describe la lengua prescribe los usos legítimos. Tienen una notable estabilidad discursiva, que se evidencia en las partes que reconocen, en el juego tradicional de reglas y ejemplos, en la presencia de cuadros, listados o paradigmas en determinadas zonas. A pesar de ello permiten ciertos juegos como pueden ser, en las gramáticas escolares, el mayor o menor desarrollo de ejercicios, el despliegue a partir de preguntas y respuestas o de un discurso razonado o, también en otras, la diferenciación tipográfica según la profundidad del análisis, el agregado de notas al pie o de notas finales, la inclusión de anexos. El discurso gramatical, como todo discurso, remite al contexto no solo a las condiciones sociohistóricas de producción y a las instituciones de las que surge sino también al campo específico en el que una serie de gramáticas se generan y circulan y a la corriente gramatical en la que se inscribe cada una. De allí que los vínculos que se establecen entre las gramáticas pueden ser de oposición, de complementariedad, de filiación y pueden estar

marcados por la polémica, la reformulación o el retome con diverso alcance (Arnoux 2008). Para el analista, el estudio contrastivo de los textos gramaticales es productivo en la medida en que se pueden establecer parejas o series gracias a variables contextuales que facilitan la puesta en relación.

1.1 Las gramáticas escolares y la presentación de sus autores

Con la ampliación de los sistemas educativos a partir de mediados del siglo XIX se multiplica la producción de gramáticas escolares. Sobre ellas se ejercen restricciones desde, fundamentalmente, el aparato estatal, que determina los planes de estudio, los programas y las orientaciones glotopolíticas (por ejemplo, qué variedad enseñar, otorgar o no importancia a lo coloquial, establecer un dispositivo normativo riguroso) y pedagógicas (entre otras, el lugar de los ejercicios, la procedencia de los ejemplos, la importancia relativa del razonamiento o la memorización). Algunas de esas orientaciones pueden ser explícitas y asentarse en reglamentaciones o pueden depender del espíritu de época o de los saberes que circulan en el campo. Los paratextos (portadas, presentaciones del editor, prólogos, notas) son zonas textuales que informan sobre estos aspectos.

Las gramáticas destinadas a la enseñanza en la etapa considerada deben señalar no solo que se atienen al marco oficial sino también, cuando eso ocurre, que cuentan con el apoyo oficial porque han sido seleccionadas a partir del llamado a concurso o de la intervención de comisiones asesoras (López García 2015, 102-103). En relación con lo primero aparecen en la portada frases como “Texto arreglado al programa oficial”. O en la Advertencia: “El presente libro, escrito con el objeto de responder a los programas aprobados por el Gobierno para la enseñanza del idioma castellano en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de la República...”.

Además los autores tienen que atestiguar sus condiciones pedagógicas, lo que hacen a partir de las diferentes referencias, en portada o advertencias preliminares, a su condición de profesor o exprofesor en un determinado establecimiento. García Velloso, por ejemplo, señala en la portada: “Excatedrático de la asignatura en el Colegio Nacional y en la Escuela Normal de Profesores de la Capital”. Y Atienza y Medrano aclara en la Advertencia:

Viene a ser el presente libro un resumen, hasta cierto punto ordenado, de las explicaciones que durante algunos años ha expuesto el autor sobre el idioma castellano a los alumnos del 2º año del Colegio Nacional, como profesor de la asignatura (1896, 3).

Sin embargo, los autores deben construir un lugar propio no solo para asegurar una posición en el campo (Bourdieu 2002) sino también por requerimientos del negocio editorial. Lo primero les permitirá incidir en las instituciones de ense-

ñanza, obtener los cargos de profesor de la asignatura (en colegios con mayor o menor prestigio) y ubicarse en los espacios ministeriales en los que se deciden planes, programas y propuestas pedagógicas. Lo segundo tiene que ver con el rédito económico que les suministra la venta de los textos escolares, en un momento de notable expansión del sistema educativo y de eclosión de la industria editorial. En algunos casos aquellos son escritos por encargo, como el que se publica como texto inicial bajo el seudónimo de Z. Vélez de Aragón, *Idioma patrio. Gramática elemental* (1910), cuyo autor es Enrique Vera y González (Laccana 2011), hermano mayor de Emilio a cuya gramática nos referiremos luego.

La lucha dentro del campo para posicionarse mejor se muestra en algunas opciones teóricas y pedagógicas que los autores adoptan (dentro del necesario respeto a los lineamientos curriculares) y en cómo resuelven las tensiones entre unas y otras (Chiss 1979). De allí que sean significativos para el análisis los juicios valorativos de enunciados que no se atienen a los criterios normativos, la selección de los ejemplos, la representación del sujeto escolarizado, la inclusión y envergadura de los ejercicios de análisis y los criterios que se utilicen para ello. En la construcción de las respectivas ubicaciones, no podemos dejar de lado la participación en la prensa de los autores sobre temas lingüísticos y en el juego de alianzas que establecen a través del señalamiento de fuentes o del elogio a uno u otro gramático.

1.2 La representación del destinatario

El contraste de textos próximos nos permite reconocer tanto los aspectos que comparten como diferencias que surgen de las posiciones de cada autor. Por ejemplo, las apreciaciones normativas de uno y otro nos llevan a identificar las características del gesto gramatical e hipotetizar las razones que lo motivan. También, a partir del alcance del discurso prescriptivo, podemos inferir la representación del destinatario.

Emilio Vera y González en el tomo de “Sintaxis – Prosodia – Ortografía” de su *Gramática de la lengua castellana* (1903) registra como formas cuestionadas solo las que son utilizadas por “personas ilustradas”. Así, al cuestionar el seseo, el yeísmo y el betacismo dice:

Además de estos tipos de pronunciación, que encontramos hasta en las personas ilustradas, dominan entre el vulgo iletrado otros muchos que no hay para qué tomar en cuenta, pues no es para él para quien se escribe obras cuyo estudio requiere cierto grado de cultura o, por lo menos, deseo de alcanzarle (197)¹.

¹ En el caso de las fuentes, señalo el año en la primera cita, luego opto por el número de página.

Al señalar las diferencias respecto de la norma muestra la extensión de aquellas a la vez que destaca quiénes son los destinatarios previstos: los que están en condiciones de ingresar a la escuela secundaria y que corresponden a los sectores medios y altos.

En cambio, José M. Rey, en su *Primer año de gramática castellana* (1900,15) piensa en un destinatario más amplio. Si bien se refiere al seseo entre los “vicios de pronunciación” señala, sensible a la variedad rioplatense, que es “inevitable”, y al yeísmo lo cuestiona solo porque “hace desaparecer la diferencia de significación”. El discurso prescriptivo registra otros casos que remiten a variedades populares:

La supresión de ciertas y determinadas letras en medio de la dicción, especialmente de la *c*, *d* y *n*, son otras tantas faltas en la pronunciación de las palabras. No debe decirse *instrucción*, *transacción*, *colorao*, *vestío*, *innumerable*, *convivencia* sino *instrucción*, *transacción*, *colorado*, *vestido*, *innumerable*, *convivencia*.

Descuido en que no debe incurrirse es también la omisión de las consonantes finales, sobre todo de la *d*, en voces como *bondad*, *juventud*, *usted*, que muchos pronuncian *bondá*, *juventú*, *usté*.

Inadmisible de todo punto es la colocación de la *n* final de los verbos detrás del pronombre que llevan pegado o afijo, como suelen hacer algunos diciendo: *demen café*, por *denme café*, y *siéntesen ustedes* por *siéntense ustedes*.

No menos defectuoso es, por último, el empleo de la forma plural de los verbos en vez de la singular que corresponde a las oraciones impersonales. No debe pues decirse *Hacen muchos años que murió*; *Han habido varios casos*, y otras expresiones semejantes, sino *Hace muchos años que murió*; *Ha habido varios casos*, y así de las demás (1900, 15).

Es evidente que la representación del sujeto escolarizado ha variado y el autor contempla la posibilidad del ingreso de otros sectores a la enseñanza media o de que su libro sirva para otro público, como por ejemplo los maestros, en un momento de fuerte ampliación de la escuela primaria. Esta representación del destinatario incide, entonces, en las diferencias que se registran y en el alcance del dispositivo normativo.

El peso de estas representaciones en el discurso prescriptivo se reconoce también si contrastamos dos gramáticas anteriores destinadas al primer tramo de los estudios: la gramática de Marcos Sastre (1857) y la de Rufino y Pedro Sánchez (1852). La primera muestra las formas populares que deben ser combatidas y reflexiona incluso sobre el voseo y su extensión social. Piensa en la ampliación de la escuela primaria y en los que van a ir ingresando progresivamente a ella y que conocía por sus actividades en zonas rurales y el recorrido que había hecho, como inspector, de escuelas diversas. Por su parte, la gramática de Rufino y Pedro Sánchez, cuya escuela está destinada a los miembros de la elite, no abunda en el registro de las formas rechazadas sino que adopta un criterio purista, que lo lleva por ejemplo a cuestionar el betacismo

generalizado y a ignorar el seseo. Su imposición tiende a operar como la búsqueda de una marca de distinción en sus alumnos (Arnoux 2015).

1.3 La normativa dominante y el cuestionamiento de las prácticas

En el caso de las gramáticas para la escuela secundaria argentina publicadas a fines del siglo XIX y comienzos del XX, es importante señalar que en su mayoría los autores son españoles caracterizados que arriban al país en las décadas del ochenta y del noventa, luego de experiencias políticas variadas en su país de origen. (Biagini 1995; Roig 2006). Son convocados por las autoridades educativas, en el marco del proceso modernizador, no solo para dictar clases en la escuela secundaria sino también, en muchos casos, para proponer los libros de texto que fueron reconocidos oficialmente y que circularon ampliamente. Se ha señalado reiteradamente el impulso que el gobierno argentino dio a su presencia en los colegios (Sardi 2006) siguiendo una tendencia política hispanizante destinada al disciplinamiento lingüístico frente al avance de la inmigración, que hacia 1895 representaba en la ciudad de Buenos Aires la mitad de la población y “estas cifras trepaban a una proporción de cinco inmigrantes por cada nativo cuando se tomaba el segmento de los varones adultos” (Terán 2000, 46).

En el proceso de nacionalización, que va a implicar la instauración de lugares de memoria y de gestos institucionales, la homogeneización lingüística se considera un objetivo que debe ser alcanzado y en lo cual debe intervenir el sistema educativo aunque fueran diversas las posiciones en juego respecto del idioma nacional (Blanco 1991; Bertoni 2002, 173-207; Ennis 2006, 161-220; Alfón 2011, 88-115). Entre ellas se habían destacado a lo largo del siglo una posición purista y otra independentista con diferente peso relativo según las circunstancias.

En relación con nuestro tema debemos considerar que los autores considerados comparten la voluntad de difundir enérgicamente una norma que no es la de prestigio en la sociedad a la que pertenecen los estudiantes.

El rechazo a la variedad local se manifiesta en las notas periodísticas de Monner Sanz, filólogo catalán que ocupa una posición central en el campo y cuya gramática, que circuló ampliamente presentaba un fuerte dispositivo normativo (Blanco 1999; Lidgett 2015). En “El idioma y la patria. Despertemos” (1910), en *De gramática y de lenguaje* (1924), no solo se cuestiona la lengua del hogar, sino también la de los docentes y la de la producción literaria del país, que conformaba el canon aceptado para la construcción del imaginario nacional.

Luego de referirse a la situación en el hogar de inmigrantes con sus variedades altamente desprestigiadas, aborda la situación que considera general en las familias argentinas, que considera un atentado contra el “idioma patrio”, sintagma recurrente en la política de nacionalización encarada por el Estado:

Si el hogar es argentino, salvando, como se supondrá, varias y muy honrosas excepciones, los hijos aprenderán verdaderos atentados contra la exacta representación de varios vocablos, contra las elementales reglas de la Sintaxis, contra el alma y el espíritu del idioma patrio; alma y espíritu que constituyen su peculiar fisonomía y contra quienes a nadie es dado atentar (1924, 184).

La reiteración de “atentado” / “atentar” no es casual ya que permite activar la representación del inmigrante en las clases dirigentes: constituyen una amenaza. Las “reglas elementales de la sintaxis” son también las de la moral ya que el primer sintagma se coloca habitualmente con ese complemento. Recordemos, además, el común desplazamiento de la falta en el lenguaje y la falta moral. Pero no solo atentan contra el lenguaje y la moral sino también contra la misma nación a la que remite metonímicamente “idioma patrio”. El lenguaje se presenta, entonces, como un campo de lucha en el que como abanderados de lo socialmente correcto participan los gramáticos.

Ataca luego la situación en la escuela primaria y cuestiona la variedad de los docentes y directivos:

La escuela primaria poco se preocupa, por desgracia, de corregir dislates de lenguaje, aun suponiendo, y no es poco suponer, que quien la dirige no peque a cada momento contra las leyes que enseña y cuyo respeto debiera cariñosamente exigir (1924, 185).

Caracteriza el uso corriente como “dislates de lenguaje”. Pasamos de la moral a la sinrazón pero también a lo jurídico: se peca contra las leyes (que el maestro enseña pero que no cumple y cuyo respeto no exige). Como vemos, el monopolio de la moral y de la ley lo tiene solo el que domina la norma.

El blanco es, finalmente, la variedad que circula en la escuela secundaria (a la que asistían a pesar de la ampliación del sistema sectores medios y altos), la de las clases que se dictaban y de los textos que se utilizaban, muchos de los cuales eran los seleccionados sobre todo para las clases de literatura como textos de autores nacionales:

Pero allí [en la escuela secundaria] tampoco tiene ocasión el alumno de encenderse en el amor de su idioma, ya que todo, al contrario, conspira para ahogarlo, si por casualidad tiende a manifestarse en alguno. En los libros que en sus manos se ponen, en varios de los cuales se califican de modelos, trabajosos e incorrectos trozos de deslavazada prosa; en las lecciones orales que en algunas clases recoge; en las conversaciones que doquier oye el joven mejor dispuesto para el estudio que nos ocupa, se desencanta o tiende a rebelarse contra lo legislado en materias de lenguaje (1924, 186).

Se releva la oposición entre norma y uso y la rebeldía contra aquella en la medida en que no responde a la variedad que circula por espacios de prestigio como las clases, los textos de lectura o las conversaciones que el joven escucha, posiblemente de sus profesores. Pero no se analiza el desajuste sino que se lo

interpreta como el obstáculo que impide que se encienda el amor a *su* idioma, que es también el amor a la patria ya que este implica la valoración de la lengua.

Esta perspectiva hispanizante estaba autorizada por el Estado, que la fundamentaba en la reforma de 1891 en la necesidad de evitar la fragmentación lingüística entre los pueblos hispanoamericanos (Blanco 2015, 181). Es coincidente temporalmente, sin embargo, con la importancia adquirida por la inculcación escolar del patriotismo, que se inscribía en un dispositivo estatal nacionalizador amplio, que entre 1890 y el Centenario fue particularmente marcado. Asimismo, asombra porque, por parte de la elite dirigente, “no solo se reconocen las diferencias con el español peninsular sino que se valoran como legítimos rasgos de la modalidad dialectal aun los no reconocidos por la autoridad académica” (Di Tullio 2003, 66). Pensemos en el voseo, que es uno de los fenómenos más cuestionados. Fontanella de Weinberg (1987, 11) se refiere a él señalando que a partir de estudios basados en fuentes documentales se muestra en el español bonaerense, “concluyentemente el uso del voseo por parte de todos los niveles socioculturales en forma continua desde la colonia”. También otros “vicios” tienen un grado significativo de generalización, en el caso de la pronunciación no solo el yeísmo sino también el seseo y el betacismo.

Como señalé en otras ocasiones, producto de la reflexión conjunta con Imelda Blanco en torno a su trabajo de tesis (2005) lo que se muestra acá es que la clase dirigente recurre a estos españoles, más allá del imperativo de la difusión del castellano, de la fraternidad hispanoamericana y del anudamiento de nuevos vínculos entre Argentina y España, para subalternizar a los hijos de inmigrantes que en forma creciente asistían a la escuela secundaria. El dispositivo normativo que se impone les genera inseguridad lingüística ya que busca imponer una norma que no coincide con la variedad social de prestigio (Arnoux y Bein 2004, 11). Si bien el estudiante que proviene de familias tradicionales se puede burlar o rebelarse, como lo consigna Monner Sans, el que no tiene referentes lingüísticos familiares no puede resolver fácilmente la distancia normativa. En ese proceso de subalternización interviene la preocupación de la clase dirigente respecto de los inmigrantes, que se manifiesta a partir del 80 y se agudiza con el ascenso social de ellos que lleva, como señala Terán (2000, 47) a que en 1914 “casi un 70% de los empresarios comerciales e industriales habían nacido fuera de la Argentina”.

2. Modos y alcances del discurso prescriptivo: Atienza y Medrano y García Velloso

El gramático puede decidir no registrar las diferencias o hacerlo en contadas situaciones. Pero puede también destacarlas en algunos tramos, no solo en los

que otros autores lo hacen sino en casos que él mismo desea mostrar, diferenciándose. Puede, asimismo, emitir juicios tajantes o modalizarlos, o, incluso, aceptar las formas desviantes; puede no dudar de la legitimidad de la norma o considerar que está sujeta a controversia. Es decir, que el tratamiento de la diferencia puede ser también una zona textual que exponga una diferenciación de posiciones dentro del campo.

Ilustraremos ahora la presencia o no de aquello que se distancia de la norma que la gramática establece como único modo legítimo, a partir del contraste entre textos gramaticales destinados al nivel medio, publicados en fechas próximas y sometidos a las mismas orientaciones oficiales.

El corpus está compuesto por las *Lecciones de idioma castellano* de Antonio Atienza y Medrano –de importante trayectoria política y pedagógica en España (García Sebastiani 2010)– publicadas en 1896, y por la *Gramática castellana* de Juan José García Velloso, publicada en 1897 y que con la de Monner Sans fue autorizada oficialmente por un decreto de 1898 (Battista y Lidgett 2015). El primero de los textos abordados se interesa tanto por los aspectos pedagógicos como por la profundización de los contenidos gramaticales y por la extensión de los fenómenos que describe. Separa, así, indicándolo tipográficamente, los conceptos centrales cuyo desarrollo el programa de la asignatura exige, de reflexiones que interrogan los temas y buscan hacer aportes al saber gramatical. Por otra parte, retoma elogiosamente conceptos de Andrés Bello o de Rufino Cuervo, ambos americanos. El segundo despliega una textualidad clásica de reglas y ejemplos y sigue insistente y explícitamente la gramática de la Real Academia Española y su dispositivo normativo.

Las diferentes posiciones inciden, a su manera, en el tratamiento de las diferencias lingüísticas. García Velloso no registra las diferencias dialectales o sociolectales, salvo en casos excepcionales y no las marca como tales. Por ejemplo, señala que *recién* modifica solo adjetivo o participio, por lo que no puede decirse *Llegó recién el niño*. Si bien es un uso corriente en la sociedad en la que el texto va a circular, no lo indica. En cambio, Atienza y Medrano muestra una notable sensibilidad a la variedad local y las referencias son explícitas. Reconoce, por ejemplo: “la facilidad con que en América y especialmente en la República Argentina se propende a la creación de palabras nuevas” (1896, 221). En los enunciados prescriptivos se insiste en la localización:

Así, tan defectuoso es decir *Habían muchas personas* como *muchas personas habían*, según es frecuente oír en la República Argentina, siendo en ambos casos la forma impersonal *había* la única que debe emplearse (1896, 39).

García Velloso censura lo mismo pero no remite al habla argentina:

Ciertos verbos que por modismo se usan como impersonales no admiten plural, v. gr.: *Habr  muchas funciones, Hace cinco días, Hab  muchas señoras*, y no como algunos dicen: *Habrán muchas funciones, Hacen cinco días, Habían muchas señoras* (1897, 165).

Atienza y Medrano incluso remite a otros dialectos del español:

Otra incorrección frecuente entre los escritores americanos, especialmente los chilenos es la que consiste en anteponer la preposición * * a la conjunción que usada después del verbo *hacer* en oraciones impersonales como *Hace cuatro años   que ocurrió el suceso*, en lugar de *hace cuatro años que ocurrió el suceso*. Atienza y Medrano (1896, 153-154).

2.1 La pronunciación

Respecto de la pronunciación ambos consagran la variedad culta del centro de España, pero Atienza y Medrano señala las diferencias con el habla rioplatense y busca actuar en este campo sobre sus estudiantes. Lo justifica, considerando que la distancia de esa pronunciación respecto de la ortografía es la causa del mal desempeño estudiantil:

[...] los profesores pongan empeño en corregir los defectos de pronunciación adquiridos en la conversación diaria, y que son el principal, si no el único inconveniente con que luchan los alumnos que aprenden prácticamente la ortografía (1896, 20).

Por eso prefiere la distinción entre la *b* y la *v*, aunque reconozca que la “confusión” es común. En cambio, García Velloso afirma al atender a la *v*: “es preciso pronunciar la *v* como en francés, que es como lo recomienda la Academia de la Lengua y como la pronuncian cuantas personas se precian de hablar bien el castellano” (1897, 234).

También Atienza y Medrano se refiere a la “defectuosa pronunciación que ha llegado a preponderar en la República Argentina” (1896, 240), a la que no es ajeno su país de origen: “corruptela de que hay ejemplos también all , en España, en regiones tan extensas como todas las provincias andaluzas”. Y destaca negativamente: “la confusión de los sonidos representados por la *z*, la *c* y la *s*”; que critica por la pérdida de “virilidad” de la lengua –argumento de género destinado posiblemente a incidir en los estudiantes de los colegios nacionales– ya que la distinción “es uno de los recursos fonéticos de la lengua que más contribuyen a mantener el carácter vigoroso, enérgico y viril de nuestra lengua, que tiende a afeminarse con la atenuación de esas articulaciones” (1896, 241). Critica también la confusión entre “la *ll* y la *y* cuando desempeña oficio de consonante” (1896, 241). Y en relación con la “pronunciación viciosa de la *ll* en la República Argentina” dice que “acontece también entre ciertas clases sociales en Madrid” (1896, 241). Las continuas referencias a variedades peninsulares desprestigiadas le sirven para señalar esa condición del dialecto rioplatense y en

cierta medida también para atenuar el cuestionamiento ya que son formas que se utilizan en España, pero además tienen la función de actuar sobre sus compatriotas que, numerosos, habían llegado desde las regiones más diversas y cuyo origen popular era dominante.

García Velloso, como señalamos, no atiende, en general, ni para proscribirlas a las diferencias dialectales. La exposición que hace siguiendo a la autoridad académica no tiene casi fisuras: la única pronunciación válida es esa, que deberá actuar sobre los alumnos disciplinándolos.

2.2 Los galicismos

Si bien es marcada la diferencia entre Atienza y Medrano –más preocupado pedagógicamente por producir un discurso razonado sobre los hechos de lengua y ahondar en sus “ampliaciones” en los problemas que se puedan plantear– y García Velloso –interesado solo en describir la variedad legítima siguiendo a la Academia–, ambos plantean con distinto alcance, más extenso en el primero y retomado en distintas zonas del texto, el tema de los galicismos, cuestionado como uso de las clases dirigentes y de los escritores argentinos. Así, Atienza y Medrano si bien reconoce que algunos galicismos ya han sido aceptados, considera que

El influjo preponderante de la literatura francesa, la lectura constante de obras escritas en ese idioma y las malas traducciones han plagado nuestra lengua de galicismos, que provienen en gran parte del uso inconsciente de la palabra *que*, y de los cuales, por efecto del contagio, no alcanzan a librarse sino muy contados escritores (1896, 108).

Sin embargo localiza el problema señalando su generalización en la Argentina. A lo que agrega, consciente posiblemente de que el “que galicado” cumple en algunos casos con un requerimiento estilístico que explica su aceptación:

[...] aun ha habido un escritor español, que después de algunos años de permanencia en América, ha llegado a considerar aquella forma de construcción como legítima o cuando menos como conforme con el genio de nuestra lengua (1896, 117).

Esto lo ha llevado a consultar a Benito Pérez Galdós y a Leopoldo Alas, prestigiosos escritores de la época, que han adherido a su posición. Pasa revista a los usos que considera erróneos del *que* para “llegar hasta la raíz del vicio” (1896, 108). Por ejemplo, *Por eso es que te lo recuerdo* que debe ser remplazado por *Por eso te lo recuerdo* (sin pensar en el mayor énfasis del primero) aunque admite *Por eso es por lo que te lo recuerdo*. En relación con esta última formulación sí advierte: “efectivamente no es incorrecta, pero hace languidecer la expresión, arrebatando todo su vigor al estilo” (1896, 109). Sin embargo, las

consideraciones estilísticas no lo llevan a aceptar la primera aunque, además de lo señalado, forme parte de la variedad culta de la zona de producción del texto. “Otros barbarismos de construcción son las “expresiones afrancesadas”: entre otras, *Los hombres se hacen muchas ilusiones, La noticia nos pasó desapercibida* por *Los hombres se forjan muchas ilusiones, La noticia nos pasó inadvertida* o *no reparamos en ella* (1896, 183). Como vemos, los ejemplos repudiados integran el archivo de la variedad rioplatense.

Cuestiona como galicismo el gerundio que modifica a un sustantivo: *Recibí un pliego conteniendo documentos importantes*. Informa: “El gerundio en tales casos constituye un galicismo, que debe corregirse, ora empleando el participio, si el verbo de que se trate lo tiene en uso, ora una oración de relativo (*que contenía*)” (1896, 153).

También se refiere a una “corruptela aquí tan común” de anteponer *un, unos* a *otro, otros* “en locuciones como *otro suceso, otra cuestión*, que además de constituir una redundancia es un galicismo intolerable” (1896, 176). En otro momento concluye: “copiar construcciones extranjeras por ignorancia de las propias, ni es procedimiento legítimo ni merece bajo ningún respecto ser tolerado” (1896, 223). Sin embargo, sensible al criterio del uso, señala: “Cuanto llevamos dicho acerca de las construcciones viciosas o incorrectas, que copian o remedan giros exóticos, está subordinado a las decisiones inapelables del uso (1896, 118)” pero solo ilustra con el ingreso histórico de voces francesas.

García Velloso, menos sensible a la problemática gramatical, respecto del gerundio y, tal vez, influido por las mismas lecturas francesas afirma: “En realidad no es otra cosa más que un adjetivo, pues concierta siempre con un sustantivo, expreso o suplido: *manando las fuentes; en explicando esto, pasaremos a otra cosa*” (1897, 124). En cuanto al *que* galicado, ya reseñado en la codificación gramatical de la época señala: “El *que* como galicismo es un vicio muy frecuente en los pueblos americanos de origen español” (1897, 187). Después de indicar los casos en los que debe remplazarse por *quien, como, donde, cuando* plantea la necesidad de transformar en castiza frases como *Por eso es que te lo recomiendo, Enloquecido por la miseria es que robó* sustituyéndolas por *Por eso te lo recomiendo, Enloquecido por la miseria, robó*, sin atender como su colega ni al énfasis o la posible oralidad del enunciado. En el tramo destinado a los barbarismos también cuestiona el galicismo “porque adultera nuestra lengua, bastante rica en sí misma para no mendigar de las ajenas” (1897, 207). Ejemplifica, entre otros, con “*debutar, por estrenarse*” o “*Me oía con deferencia, por Hacía aprecio de mis dichos*”. A pesar de este rechazo a la influencia francesa, registra también cuando se refiere a los “elementos que entran en la formación de la lengua castellana” el “abundante caudal de palabras” que ha tomado la lengua española del francés y señala –además de *bisutería, comité, coqueta, folletín– debutar* (1897, 273).

Como vemos, si bien los dos comparten el cuestionamiento respecto del *que*, García Velloso atiende poco o superficialmente a otras formas de afrancesamiento. Esto se debe a la falta de interés por las variedades y a una representación del saber gramatical como algo no sujeto a controversia, por lo menos en el ámbito escolar. Por el contrario, Atienza y Medrano más atento a las diferencias que se manifestaban también en los sectores de las clases dirigentes a los que pertenecían muchos de sus alumnos, adopta la posición de cruzado del purismo y de las formas consideradas castizas pero releva detenidamente los modos de la variedad culta local.

Pronombres personales

En relación con el voseo Atienza y Medrano señala reconociendo el fenómeno que cuestiona:

No necesitamos decir cuán incorrecto es el uso del *vos* por *tú*, y mucho más la promiscuidad, aquí tan frecuente, de ambos pronombres en el lenguaje familiar, donde no es raro oír frases como esta: *¿Te gustan a vos las violetas?* (1896, 40).

La promiscuidad reseñada es entre el *vos* y el *tú* pero se inscribe en la falta de concordancia entre pronombre y verbo, a lo que todas las gramáticas aluden.

García Velloso, por su parte, ignora el voseo rioplatense y, por lo tanto no lo hace entrar en el texto gramatical. Las muestras de lengua son las de la vieja metrópoli:

Vos, usado como un tratamiento que se da a una persona, concuerda en singular con el género de ella respecto del adjetivo que se le aplica, y sin embargo pide el verbo en plural, v. gr.: *Vos, don Juan, sois docto; Vos, señora, sois virtuosa* (1897, 167).

Un caso interesante en el que se muestra la tensión entre algunos usos peninsulares y la normativa académica es en el tratamiento de los pronombres personales de tercera persona en acusativo o dativo. Atienza y Medrano es tolerante con los usos peninsulares y no los contrasta con los usos rioplatenses:

En el acusativo de singular del pronombre *él* deberá emplearse la forma *le* si se refiere a persona y la forma *lo* si se trata de cosas. Así hablando de un cuadro deberemos decir *Lo he visto* y, si de un sujeto, *le he visto*, por más que son muchos los buenos escritores que emplean el *lo* refiriéndose a personas; práctica que de generalizarse ofrecería la ventaja de sancionar una forma distinta y propia para cada caso (1896, 68).

Del mismo modo deben usarse las formas *las* para el acusativo y la forma *les* para el dativo del pronombre *ellas*. Respecto de lo primero, no hay cuestión; pero en cuanto a lo segundo, lo mismo que en el uso del *la* para el dativo del singular femenino, tan generalizado en Madrid y en Castilla la Vieja, no están concordes los pareceres. Sin embargo, debe recomendarse como más correcto el dativo *les* (1896, 69).

Por su parte García Velloso, respecto de la oposición *le* /*lo* señala simplemente, sin reconocer diferencias y variaciones como su compatriota, que “se resuelve fácilmente diciendo que *le* se usará cuando hagamos referencia a personas y *lo* a cosas” (1897, 41). Aunque después copie la opinión de la Academia que prefiere el *le* para el dativo y el *lo* para el acusativo, señala que en este caso se puede admitir también el *le* (1897, 182).

El rechazo al voseo es común en los dos autores aunque uno registre el modo local y el otro lo ignore. En la distancia que establecen respecto de la norma académica cuando consideran el “caso” de los pronombres de tercera persona también se asemejan porque registran los usos propios. Así como el uso de *vos* es totalmente desvalorizado no lo son las alternancias *lo*, *la* /*le*.

3. El ingreso de otras diferencias

Nos referiremos ahora a dos gramáticas cuyos autores se ubican, de cierta manera, en una posición periférica. El primero es Emilio Vera y González, cuya *Gramática de la lengua castellana* se publica en dos tomos, el primero referido a la “Analogía” (1902) y el segundo a “Sintaxis, prosodia y ortografía” (1903). Si bien es profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires y va a escribir los tres últimos tomos complementarios de la historia de Vicente Fidel López que se publican en 1926 (Celentano 2004, 179 y 184), lo que muestra su sólida ubicación en la sociedad receptora, se destaca por su gesto contestatario. Este lo lleva a cuestionar la gramática de la RAE, criticar algunos lugares comunes del saber gramatical, adoptar un tono polémico y asignar importancia a los aspectos sociales en el estudio del lenguaje. Por su parte, la *Analogía* (1897) de la escritora y exiliada peruana Clorinda Matto de Turner (Vicens 2013) es un caso raro de gramática cuyo autor es una mujer. Ella es docente de la Escuela Normal n° 1 y destina el texto a la formación de los maestros. Afirma su condición de americana en algunos ejemplos y en la consideración del léxico argentino no contemplado por la RAE. Se interesa, asimismo, por algunos aspectos del lenguaje familiar y si bien expone la norma muestra en algunos casos la distancia respecto del uso y considera que debe fundamentar su aceptación.

3.1. Vera y González

Un aspecto interesante y que diferencia a su autor de los otros es que hace ingresar al texto gramatical, para fundamentar aspectos teóricos, enunciados provenientes de diferentes clases de hablantes. Cuando se refiere, por ejemplo, a la mayor importancia del sustantivo respecto del verbo, que es un gesto polémico en tanto lo habitualmente aceptado en los manuales de la época es la

superioridad del verbo, ilustra con el discurso infantil o el de los esclavos. En una nota afirma:

Sin sustantivos no habría idioma posible; sin verbos, los hay. Los salvajes y las criaturas de corta edad suelen hablar sin verbos y, bien o mal, ellos se hacen entender y exteriorizan todos sus pensamientos y todas sus impresiones. ¿Quién no comprende al niño que dice: “Mamá, gato nana aquí al nene”. En el Brasil y en Cuba era muy frecuente oír a los negros esclavos: “Hoy negro perezoso; mañana amo azotes” (1902, 90).

Más allá de la construcción de los ejemplos y de la asociación ideológica del esclavo con el niño, acepta la posibilidad de considerar para fundamentar el estudio gramatical enunciados de hablantes no consagrados socialmente. Y propone asimismo otros ejemplos provenientes de géneros discursivos variados (refranes, interacciones orales, telegramas, poemas). Además del reconocimiento de las diferencias genéricas en el uso del lenguaje, recurre a ejemplos no contruidos por el gramático para comprobar las observaciones que hace. Ingresan, entonces, al texto gramatical muestras de lengua, que deben ser consideradas en la reflexión metalingüística:

Y sin necesidad de recurrir a niños ni a salvajes, tenemos frases a millares y medios de expresión en los que para nada entra el verbo: “En casa de herrero, cuchillo de palo”; “¡Buen caballo el ganador del premio internacional!”; “¡Valiente papelón el de Pedro en Belgrano, la noche del domingo de Carnaval!”; “¿Qué tal de salud? Bien, por el momento: pero esta mañana muy mal”.

Y los telegramas, ¿no los redactamos casi sin verbos?: “Manifestación obrera concurridísima; discursos violentos; gritos sediciosos; choques con la policía; tumulto indescriptible; dos muertos y quince heridos pertenecientes a ambas partes; población consternada. Oberos exaltadísimos, empeñados celebración nuevo *meeting* mañana a las tres”.

El conocido literato D. José Estremera ha escrito una poesía sin verbos bastante extensa, que comienza así: “Hermosa noche de estío; /estrellado firmamento; /blanca luna; tenue viento; /fresco valle; manso río. [...]”

Y Espronceda en *El estudiante de Salamanca*, hace la presentación de D. Félix de Montemar en la casa de juego, con estas palabras: “Galán de talle gentil; / la mano izquierda apoyada / en el plomo de la espada, / y el aspecto varonil (1902, 90).

Los ejemplos provenientes de distintas prácticas sociales tienden a demostrar lo que sostiene: que el verbo no es la parte esencial de la oración, si bien por su complejidad es la más perfecta.

También en otros ejemplos puede apelar al discurso coloquial. Cuando se refiere a la silepsis (“licencia de formar concordancias que aparecen en contradicción con las reglas establecidas y aún con la lógica, si examinamos solamente las palabras por su forma; pero que están justificadas por el sentido que en ciertos casos damos a las voces”), ejemplifica, entre otros, con “Un rata” o “Ese mosquita muerta”.

Son habituales, por otra parte, las referencias cronolectales acompañadas o no de alusiones al sociolecto. En las fórmulas de tratamiento al poner “misia” aclara en nota: “Esta forma de tratamiento está desapareciendo rápidamente del lenguaje. Hoy solamente se oye antepuesta a los nombres, como sustitución de *doña*, y usada por campesinos casi siempre” (1903, 31). Y al referirse a la construcción “Pedro anuncióMELO con tiempo” explica “la tendencia moderna a abandonarla” (1903, 117).

Al tratar el voseo en la *Analogía* indica la distribución de su uso y los rasgos cronolectales, sociolectales y de registro que le asigna:

El pronombre *vos* se usaba antiguamente en todos los países de habla española para designar a la persona con quien se conversaba, cuando era merecedora de alta consideración. Hoy, en España ha caído completamente en desuso, si se exceptúan las provincias catalanas, en que se usa con significado a la vez familiar y respetuoso; pero en América le conservamos, aunque solo en el lenguaje vulgar y no como indicador de respeto, sino como el más familiar de los tratamientos. En tal carácter puede usarse en nominativo y en todos los demás casos de la declinación (1902, 81).

Introduce otra vez el voseo al hablar de las figuras y vicios de dicción pero lo explica por la aplicación de operaciones ya codificadas, lo que atenúa la proscripción:

Los modismos vulgares propios hoy de esta República y de las más de Sur América, *tenés, mirás, hacés, comés*, no son en el fondo sino casos perfectamente marcados de *síncopa*, por la supresión de una *i* en la segunda persona del plural de los tiempos *teneis, mirais, haceis, comeis*, etc. De igual modo las expresiones también americanas hoy, *mirá, vení, tomá, corré, hablá*, etc., son casos de apócope, por la supresión de la *d* final de la segunda persona del imperativo (1902, nota 222).

La preocupación por vincular la lengua con aspectos sociales que se plantea en relación con el voseo se expone también al señalar: “Cuando tratemos de la concordancia volveremos a ocuparnos en el estudio del pronombre *vos* y examinaremos otros, tales como *misia, usted*, cuya primitiva significación han alterado las llamadas *leyes de sociedad y reglas de cortesía*” (1902, 81).

Vera y González, si bien se atiene al dispositivo normativo hispanizante y al señalamiento de los vicios de pronunciación y construcción considerados por las otras gramáticas, adopta en los casos a los que nos hemos referido una distancia crítica que le permite ampliar el universo lingüístico y vislumbrar la complejidad de las prácticas a las que el estudioso debe enfrentarse.

3.2. Clorinda Matto de Turner

Se ubica como docente que escribe un texto didáctico con la competencia que le otorga una consulta amplia. Señala, así, en el Prólogo las numerosas fuentes en las que se asienta, que incluye las gramáticas escolares próximas, y plantea que

sigue paso a paso el programa oficial, que inserta en las primeras páginas. Solo reconoce como mérito el “esmero” en “el análisis y conocimiento de las voces”, posiblemente por la notable atención que presta al vocabulario, más allá de que su texto verse sobre la “analogía”. Atiende de esta manera a uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria, adonde deberán ejercer sus alumnas. En relación también con lo que se espera en ese nivel, incluye series de expresiones en columnas “se dice”/ “debe decirse” a partir de diferentes “vicios de dicción” que releva atendiendo a las clases de palabras que ha ido estudiando. Abundan los ejemplos y, en la parte final del texto, extensos listados de palabras próximas por la pronunciación en los que se marca el diferente significado.

Evidencia la preocupación tanto por los problemas de ortografía que pueden generar como por el cambio en las unidades léxicas producto del desconocimiento de la forma correcta o de la que corresponde a cada significado. Los ejemplos provienen de variedades populares que pueden encontrar los maestros en las aulas de la escuela primaria:

No es reducido el número de personas a quienes hemos oído decir *pachotada* por *patochada*, *fachuria* por *fechoría*, *estafa* por *estofa*, en la expresión *de baja estofa*, *arrellenado* por *arrellanado*. Lo último significa “sentado cómodamente, a plena satisfacción, muellemente acomodado”, y *arrellenado*, de relleno es “embutido, lleno de picadillo como ave rellena, morcilla, etc (171).

Apela en algunos casos a ejemplos que muestran su condición de americana. Así, al ilustrar una excepción a la regla del género epiceno (que impondría “la paloma macho”) apela al nombre “Palomo blanco” del caballo de Bolívar, lo que muestra otros usos posibles en los que la autoridad no es lingüística sino social y que pueden generar cambios. Aclara así:

Por un capricho se llamó *Palomo blanco* al caballo que tuvo el libertador Simón Bolívar, sobre cuyos lomos entró el héroe triunfante después de Carabobo, 2° a Caracas, a Bombona y a Quito. En Junín preparó a Ayacucho y entró a Lima y La Paz (5).

La selección del ejemplo y su despliegue no solo expone su compromiso emocional con el héroe sino también la importancia en una escuela normal de mostrar que la enseñanza del idioma nacional es una ocasión para despertar el patriotismo de los alumnos, objetivo importante de la educación en esa etapa.

Matto de Turner se detiene en los modos de creación léxica y en los valores de los sufijos. Explora sus potencialidades apelando al lenguaje familiar, que le permite reconocer matices y significados asociados:

Tiene también *on* otras variantes que se aprecian como aumentativos de palabras compuestas y de formación maliciosa, como *gordiflón*, que es gordo de carnes muy flojas, *gordinflón*, gordo muy inflado, *santurrón*, santo quemado o tostado, el hipócrita (16).

Al referirse a los despectivos señala posibilidades de creación léxica atendiendo al peso de lo emocional: “según el humor de quien menosprecia, como *chiquiticuatro*” (17).

Luego de considerar la regla de los diminutivos de los sustantivos (“Diminutivo es el nombre que disminuye su significación por medio de las terminaciones *ito, illo, ico, uelo, in* con sus correspondencias femeninas...”) ilustra con una larga lista de la que incluimos solo un fragmento:

El caprichoso lenguaje de familia rompe las leyes de estas terminaciones e inventa otras nuevas, sobre todo en los nombres propios de personas. Forma de José, Pepe, Pepito; de Manuel, Manongo, Manuco; de Pedro, Perico, Perucho, Perujo; de Francisco, Francisquito, Frasquito, Paco, Paquito, Pancho, Carro, Quico; de Dolores, Lola, Lulú; de Concepción, Concha, Conchita; de Catalina, Cata, Catita; de María, Mariíta, Marica, Mariquita, Mariquilla, Maruja, Marujilla, Marihuela, Maricucha, Maricuchita (16).

Es evidente su mayor sensibilidad a los usos familiares y afectivos, que puede asociarse con la perspectiva de género, propia de su época, de la autora y la representación que tiene de sus destinatarias, las alumnas de la escuela normal.

Respecto del “vos” no puede dejar de reconocer su uso y al argumentar, luego de citar el discurso proscriptivo de Rufino Cuervo, se aproxima familiarmente a sus lectoras tratando de persuadirlas, no de la legitimidad de la norma sino de la no conveniencia del voseo que por sus desajustes “resulta un menjurje que enca-labrina los sesos”. Dice entonces:

Si el uso que hemos dicho se hace de *vos* fuese constante sería soportable, pero nadie dice *os* donde debe emplearse, sino que en su lugar se usa el *te*, de lo cual resulta un *menjurje* que enca-labrina los sesos; todos hemos oído, y Dios sabe si aún habremos dicho: “*Vos decís eso*, pero *te* aseguro que no es cierto”. Pasa de aquí el desacuerdo, pues o se usa la segunda persona del singular del verbo, en vez de la plural, como “*vos lo pedías*” o se corrompe bárbaramente la propia de plural, como “*vos sí que lo querés*”. Todo esto se evita diciendo siempre *tú* (con sus modificaciones *te, ti*) entre personas que se tutean, y reservando *vos* para los casos indicados arriba [estilo elevado] (45).

Así la autora expone la norma que proscribía el *vos* no solo aquí sino en otra zona del texto en la que vuelve a citar la autoridad de Cuervo pero al mismo tiempo muestra que no corresponde a la norma real, ya que ella misma la comparte (“Dios sabe si...”). Decide aceptar por razones más prácticas que gramaticales la autoridad.

En cambio, es tajante cuando trata los pronombres personales en función de dativo o de acusativo, ya que apela a la norma socialmente dominante y a lo establecido por la Academia:

El usar la forma *les* en acusativo es reprensible incorrección.

No faltan autores de nota que usan en dativo las formas *la* y *las* idénticas a las del acusativo. Ejemplo es que no debe imitarse (47).

Clorinda Matto de Turner se ubica, entonces, como americana y como docente de escuela normal, es decir de un espacio que debe contemplar la formación de aquellos que se desempeñarán en la escuela primaria y orientarlos para que puedan desarrollar su actividad profesional. Privilegia, así, el léxico, contemplando unidades próximas con diferente significado, la creación de palabras, los valores que el lenguaje cotidiano asigna a muchas de ellas y la dimensión afectiva de los términos. En relación con la norma es significativo el gesto respecto de los dos fenómenos recurrentes en las gramáticas del período: el voseo y el uso de los pronombres de tercera persona en las funciones de acusativo y de dativo. En ambos casos reconoce la norma propia pero en el primero, en la medida en que se opone a la académica, busca justificar la aceptación de esta última con argumentos prácticos y no carentes de humor. En el segundo, como coinciden, sostiene enérgicamente la norma.

4. Conclusión

En el tránsito del siglo XIX al XX en el que se producen cambios sociales significativos debido a la masiva llegada de inmigrantes, el Estado argentino busca la integración de estos a través de la ampliación del sistema educativo y políticas de nacionalización de la población. En ese marco se opta por difundir una norma académica que no corresponde a la norma social de prestigio, lo que genera inseguridad lingüística en aquellos que no tienen referentes familiares a los que acudir. En la implementación de esta medida en la escuela secundaria tuvieron un papel destacado españoles con una trayectoria política, periodística y, en algunos casos, pedagógica previa, que habían llegado al país sobre todo en las décadas del ochenta y noventa. No solo se desempeñaron como docentes sino que también redactaron libros de texto, entre otros gramáticas. En ellas, si bien se atenían a las decisiones ministeriales, no dejaban de mostrar sus perspectivas acerca del saber gramatical y su enseñanza.

Hemos interrogado en los manuales de cuatro profesores, tres españoles y una exiliada peruana, una zona particularmente interesante que es la del tratamiento de aquellos fenómenos locales que se diferencian de la norma establecida. El contraste de las obras de Atienza y Medrano y García Velloso muestra dos posiciones: la de exponer, en el primer caso, las formas censuradas indicando la extensión social del fenómeno y tratando de dar razón del gesto normativo y, en el segundo, la de eludir la presencia en el texto de expresiones cuestionadas, salvo los galicismos que también la RAE cuestionaba. Esto se acompaña de un discurso razonado en uno y del despliegue tradicional regla /

ejemplo en el otro. Ambos, sin embargo, son más tolerantes con las transgresiones cuando ellas resultan de su propia variedad o de variedades próximas nacionalmente a la suya. Las otras dos gramáticas, la de Vera y González y la de Matto de Turner, se caracterizan por un gesto menos tajante frente a la norma gracias al empleo de estrategias atenuadoras, en el caso del voseo por ejemplo, y por hacer ingresar como muestras de lengua, para fundamentar observaciones gramaticales, expresiones provenientes de variados géneros discursivos o hablantes, en el primero, o por asignar importancia a la dimensión afectiva, introducir ejemplos ligados a la historia patria y valorar en el léxico los argentinismos, en la segunda. En estas opciones interviene posiblemente el hecho de que la obra de Vera y González está destinada a los colegios nacionales mientras que la de Matto de Turner, a la formación de maestros.

El recorrido nos permite apreciar, por un lado, las fuertes restricciones que operan sobre las gramáticas destinadas al sistema educativo y, por el otro, cómo los autores manifiestan su particular mirada hacia los hechos del lenguaje al tratar aquello que cuestiona la norma. Se ubican, así, en el campo gramático-pedagógico de la época, diferenciándose. El relevamiento amplio de los textos que lo integran –y que excede ampliamente las cuatro gramáticas que hemos focalizado– nos permitirá delimitar, en un futuro trabajo, a partir de diversas variables, las posiciones. Deberemos considerar, entonces, más detenidamente y en la totalidad del corpus, el origen nacional de los autores, las regiones interiores de las que proceden, los establecimientos en los que se desempeñan como profesores y el prestigio relativo de ellos, la consagración oficial o no de sus textos, los destinatarios previstos, las posiciones en el aparato ministerial, las otras actividades que realizan en el campo cultural, sus trayectorias políticas, sus orientaciones pedagógicas, las editoriales en que publican, el número de ediciones de sus obras y los espacios de circulación. El presente artículo constituye un primer paso en ese programa.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Atienza y Medrano, Antonio. 1896. *Lecciones de idioma castellano, "Sintaxis – Ortología – Ortografía"*. Buenos Aires: Félix Lajouane, Editor.
- García Velloso, Juan José. 1897. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Matto de Turner, Clorinda. 1897. *Analogía*. Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina.
- Monner Sans, Ricardo. 1924 [1914]. *De gramática y de lenguaje*. Buenos Aires: Agencia General de Librería y Publicaciones.
- Sánchez, Rufino & Sánchez, Pedro. 1852. *La Gramática Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Sastre, Marcos. 1900 [1857]. *Lecciones de gramática castellana*. Buenos Aires: Ivaldi and Checchi.

- Vera y Gonzalez, Emilio. 1902. *Gramática de la lengua castellana*. Primera parte, *Analogía*. Buenos Aires: Cabaut & Cía Editores.
- Vera y González, Emilio. 1903. *Gramática de la lengua castellana*. Segunda parte: *Sintaxis – Prosodia – Ortografía*. Buenos Aires: Cabaut & Cía Editores.
- Rey, José M. 1900 [1895]. *Primer año de Gramática Castellana*. 2.^a edición. Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma e hijo.

Fuentes secundarias

- Alfón, Fernando. 2011. *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)*. Tesis doctoral inédita. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20882/Documento_completo__pdf?sequence=1 [Consulta: 16/04/2018].
- Arnoux, Elvira N. de. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*, Parte III. Buenos Aires: Santiago Arcos, 201-308.
- Arnoux, Elvira N. de. 2013. “Las primeras gramáticas particulares del castellano como archivos de la diversidad lingüística”. En: Arnoux, Elvira & Roca, María del Pilar (eds.) *Del español y del portugués: lenguas, discurso y enseñanza*. João Pessoa: Editorial de la Universidad Federal de Paraíba, 285-325.
- Arnoux, Elvira N. de. 2015. “Gramáticas escolares y construcción de subjetividades estatales en el Río de la Plata en el siglo XIX”. En: Valle, José del (ed.) *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión, 175-193.
- Arnoux, Elvira N. de & Bein, Roberto. 2004. “‘Dar con su voz’: discusiones en torno a *El idioma de los argentinos*, de Jorge Luis Borges”. En: *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, número sobre El lenguaje 3.26, 8-19.
- Battista, Emiliano & Lidgett, Esteban. 2015. “La presencia de las teorías de la gramática filosófica francesa en la tradición escolar argentina: un recurso pedagógico. El caso de las gramáticas de Ricardo Monner Sans (1893) y Juan José García Velloso (1897)”. En: *Revista argentina de historiografía lingüística* 7.2, 101-114.
- Bertoni, Lilia Ana. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Biagini, Hugo Edgardo. 1995. *Intelectuales y políticos españoles a comienzos de la inmigración masiva*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Blanco, María Imelda. 1995. “Reformulaciones de la *Gramática castellana* de Andrés Bello destinadas a la escuela media”. En: *Letterature d’America* 15.59, 87-127.
- Blanco, María Imelda. 1999. “La configuración de la ‘lengua nacional’ en los orígenes de la escuela secundaria argentina”. En: Narvaja de Arnoux, Elvira & Bein, Roberto (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA, 75-100.
- Blanco, María Imelda. 2005. *La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios (1863-1898)*. Tesis de maestría inédita. Maestría en ciencias del lenguaje. Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.
- Blanco, Mercedes. 1991. *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Celentano, Adrián. 2004. “Una quimera del progreso: *La Estrella del Sur*”. En: Biagini, Hugo & Roig, Arturo. *El pensamiento alternativo*. Tomo 1: “Identidad, utopía, integración”. Buenos Aires: Biblos, 177-192.
- Chiss, Jean-Louis. 1979. «La grammaire entre théorie et pédagogie». *Langue Française* 41, 49-59.

- Di Tullio, Ángela. 2002. "La otra crisis de la gramática escolar". En: Parodi, Giovanni (ed.) *Lingüística e Interdisciplinarietà: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 281-295.
- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ennis, Juan Antonio. 2006. *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz. 1987. *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- García Sebastiani, Mariela. 2010. "Antonio Atienza y Medrano. Institucionista en otras tierras". En: García Sebastiani, Mariela (dir.) *Patriotas entre naciones. Elites emigrantes españolas en Argentina*. Madrid: Editorial Complutense, 127-157.
- Laccana, Georgina. 2011. "Tradición gramatical y concepciones lingüísticas en *Idioma patrio. Una gramática elemental (1910) de Z. Vélez de Aragón*". En: *Revista argentina de historiografía lingüística* 3.2, 87-108.
- Lidgett, Esteban. 2015. *Tradiciones gramaticales y discursos sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)*. Tesis de Doctorado aprobada en la Universidad de Buenos Aires.
- López García, María. 2012. *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Roig, Arturo Andrés. 2006. *Los krausistas argentinos*. Buenos Aires: Ediciones "El Andariego".
- Sardi, Valeria. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Terán, Oscar. 2000. *Vida intelectual en el Buenos Aires de fin de siglo (1880-1910): derivas de la cultura científica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vicens, María. 2013. "Clorinda Matto de Turner en Buenos Aires: redes culturales y estrategias de (auto) legitimación de una escritora en el exilio". En: *Mora* 19.2. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2013000200002 [Consulta: 16/04/2018].

Título / Title

El tratamiento de la diferencia lingüística en las gramáticas para la escuela secundaria argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX

The treatment of linguistic difference in grammars for the Argentine secondary school of late 19th and early 20th centuries

Resumen / Abstract

La diferencia lingüística se expone, en las gramáticas asociadas al desarrollo y consolidación de los Estados nacionales, en las zonas discursivas en las que se señala aquello que se distancia de la norma que el texto establece; se introducen, así, las otras variedades y registros. En la Argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX, se publica un número importante de gramáticas destinadas a la enseñanza media, en el marco de las transformaciones operadas por la inmigración masiva. Los autores de varias de ellas son españoles que emigran por razones políticas y que son convocados como profesores de los colegios nacionales por un Estado que busca imponer una norma

hispanizante, que integre a una población notablemente heterogénea. En este artículo nos referiremos, en primer lugar, desde una perspectiva glotopolítica, a las gramáticas del período, el estatuto de sus autores, la representación del destinatario y la normativa dominante. Luego, contrastaremos las gramáticas de dos españoles, la de Antonio Atienza y Medrano (1896) y la de Juan José García Velloso (1897) atendiendo al tratamiento que hacen de la diferencia lingüística. Finalmente, nos centraremos en la obra de otro español, Emilio Vera y González (1902-1903), y en la de una exiliada peruana, Clorinda Matto de Turner (1897), analizando cómo hacen ingresar otras diferencias a las habitualmente catalogadas o modalizan con diversas estrategias los enunciados prescriptivos.

In grammars associated to the development and consolidation of national States, linguistic difference is presented in discursive zones that point out what differs from the norm established in the text, thereby introducing other varieties and registers. During the late nineteenth and early twentieth centuries in Argentina, a large number of grammars for secondary schools was published, in the context of transformations driven by massive immigration. The authors of many of these grammars were Spaniards who had emigrated due to political reasons and were hired as teachers at national schools by a State seeking to impose a Hispanicizing norm that would integrate a noticeably diverse population. Firstly, this article discusses, from the standpoint of glotto-politics, the grammars of the period, the status of their authors, the representation of their intended recipient and the dominant norms. Next, it contrasts the grammars written by two Spaniards: Antonio Atienza y Medrano (1896) and Juan José García Velloso (1897), focusing on their treatment of linguistic difference. Finally, it discusses the work of another Spaniard, Emilio Vera y González (1902-1903) and the work of Peruvian exile Clorinda Matto de Turner (1897), analyzing how they bring in differences other than those usually set forth or endow prescriptive statements with modality through various strategies.

Palabras clave / Keywords

Glotopolítica, gramáticas para la escuela secundaria, Antonio Atienza y Medrano, Juan José García Velloso, Emilio Vera y González, Clorinda Matto de Turner.
Glottopolitics, grammars for secondary school, Antonio Atienza y Medrano, Juan José García Velloso, Emilio Vera y González, Clorinda Matto de Turner.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614

Información y dirección del autor / Author and address information

Elvira Narvaja de Arnoux
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217/221 1º piso
C1002ABE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel.: 54-11-45430929
Correo electrónico: elviraarnoux@gmail.com