



Lengua nacional y sociolingüística : las constituciones de América

© Manuel Alvar

Índice

- Lengua nacional y sociolingüística: las constituciones de América
 -
 - Introducción
 -
 - La independencia de Hispanoamérica y el tratamiento de «don»
 -
 - Nacionalidad y ciudadanía
 -
 - La educación para todos
 -
 - Catolicismo y libertad de cultos
 -
 - Cuestiones lingüísticas antes de establecerse la lengua oficial
 -
 - Lengua nacional y lengua oficial
 -
 - Denominación de la lengua oficial
 -
 - La cuestión de las lenguas indígenas
 -
 - Problemas en torno a los indios
 -
 - Los negros y el problema de la esclavitud
 -
 - Los mestizos
 -
 - Conclusiones

Lengua nacional y sociolingüística: las constituciones de América

Manuel Alvar

Introducción

△▽

América es un intrincado laberinto en el que mil circunstancias históricas, políticas, sociales hacen que los problemas europeos adquieran inusitadas connotaciones. Dar una vuelta más a los torniquetes de la estratigrafía social, de la distribución de las naciones indígenas¹, del mestizaje o de la integración no es lo que pretendo en este momento. Que todos estos problemas repercuten sobre la lingüística es evidente y más de una vez he tratado de ello, pero lo que quisiera ver ahora no es una cuestión particular, puesto que aún necesitamos muchas monografías para tentar la síntesis abrazadora, sino considerar unos cuantos problemas en su total amplitud, precisamente porque nunca se han enfrentado desde mi perspectiva actual. Confío que desde la altura de la atalaya se podrá alumbrar la sombra de las precisiones concretas y el cotejo con motivos de toda América nos permitirá ver con mayor claridad.

Pretendo analizar todas las Constituciones de todos los pueblos de América en cuanto tocan problemas lingüísticos. Evidentemente, un planteamiento semejante afecta de inmediato a los hechos sociales, no lo olvidemos: las Constituciones se llaman «políticas», esto es, afectan al 'arte, doctrina u opinión referente al gobierno del Estado'. Hecho social. La unión de lingüística y política va a ser la andadura sociolingüística por la que vamos a discurrir.

Utilizaré fundamentalmente los materiales que se acopiaron en una espléndida colección, *Las constituciones hispanoamericanas*, que dirigió el Prof. Fraga Iribarne. A donde este conjunto de textos no llegue, buscaré en otras fuentes o en actualizaciones posteriores. En algún caso excepcional no he podido disponer de todas las constituciones de un país, y limito mi análisis a lo que puedo hacer con los medios que tengo a mi alcance. Para no repetir consigno aquí la descripción bibliográfica de cada obra y, alfabéticamente, el nombre de los países, que será mi referencia abreviada de ahora en adelante².

Argentina.- Faustino J. Legón y Samuel W. Medrano, *Las constituciones de la República Argentina*, Madrid, 1953³.

Bolivia.- Ciro Félix Trigo, *Las constituciones de Bolivia*, Madrid, 1958. (En 1964, el Presidente René Barrientos declaró vigente la Constitución de 1845 con las reformas de 1947 y las adiciones de 1961.)

Centro-América.- Ricardo Gallardo, *Las constituciones de la República Federal de Centro-América* (2 tomos), Madrid, 1958.

Colombia.- Diego Uribe Vargas, *Las constituciones de Colombia* (2 tomos). Madrid, 1977. Para legislación posterior utilizó la obra de José Gnecco Mozo, *Constitución política de Colombia*. Bogotá, 1973.

Costa-Rica.- Hernán G. Peralta, *Las constituciones de Costa-Rica*. Madrid, 1962.

Cuba.- Andrés María Lazcano y Mazón, *Las constituciones de Cuba*. Madrid, 1952.

Chile.- Raúl Torres Vielma, *Historia de la Constitución de 1823*. Santiago de Chile, 1959; *Repertorio de Legislación y Jurisprudencia chilenas*. Edit. Jurídica de Chile s. a. (Constitución de 1925; también en *Constitución de la República de Chile*. Imprenta Universo, 1954); Mario Bernaschina G., *La Constitución chilena*. Santiago de Chile, 1953; Enrique Evans de la Cuadra, *Relación de la Constitución política de la República de Chile*. Santiago de Chile, 1970 (Constitución de 1970).

Ecuador.- Ramiro Borja y Borja, *Las constituciones del Ecuador*. Madrid, 1951.

Guatemala.- Luis Mariñas Otero, *Las constituciones de Guatemala*. Madrid, 1958; Constitución del 15 de setiembre de 1965, anotada por Roberto Azurdia Alfaro.

Honduras.- Luis Mariñas Otero, *Las constituciones de Honduras*. Madrid, 1962.

Méjico.- Margarita de la Villa de Helguera, *Constituciones vigentes de la República Mexicana* (2 tomos). México, 1962.

Nicaragua.- Emilio Álvarez Lejarza, *Las constituciones de Nicaragua*. Madrid, 1958.

Panamá.- Víctor F. Goytia, *Las constituciones de Panamá*. Madrid, 1954.

Paraguay.- Juan Carlos Mendonça, *Constitución de la República del Paraguay y sus antecedentes*. Asunción, 1967.

Perú.- José Pareja Paz-Soldán, *Las Constituciones del Perú*. Madrid, 1954.

Puerto-Rico.- Manuel Fraga Iribarne, *Las constituciones de Puerto-Rico*. Madrid, 1953.

República Dominicana.- *Constitución política y reformas constitucionales. 1844-1942*. Edición del Gobierno Dominicano, 1944; *Constitución de la República Dominicana*. Santo Domingo, D. N., 1966.

Salvador.- Ricardo Gallardo, *Las constituciones de El Salvador* (2 tomos). Madrid, 1961.

Uruguay.- Héctor Gros. Espiell, *Las constituciones del Uruguay*. Madrid, 1956⁴.

Venezuela.- Luis Mariñas Otero, *Las constituciones de Venezuela*. Madrid, 1965.

Además, utilizaré obras que afectan a países de lengua distinta del español, o que caen fuera del ámbito geográfico de América:

Brasil.- T[hemístocles] B[randão] Cavalcanti, *Las Constituciones de los Estados Unidos del Brasil*. Madrid, 1958⁵.

Estados-Unidos.- *The Constitution of the United States of America. Analysis and interpretation*. U. S. Government Printing Office. Washington, 1973⁶.

Filipinas.- *Constitution of the Philippines*. Manila, 1950.

Haití.- Luis Mariñas Otero, *Las constituciones de Haití*. Madrid, 1968⁷.

Se me podrá objetar si la complejidad de las cuestiones que voy a tratar caben en los escasos artículos que cada constitución dedica, caso de hacerlo, a los problemas lingüísticos. Quiero anticipar algo importante: son tantas y tantas las constituciones de América que podemos trazar un desarrollo diacrónico de cien temas heterogéneos; verlos surgir, desaparecer, reaflorar y repetir una y otra vez el ciclo. Creo que muchas cosas se van a poder estudiar más aún, país es que, tal vez, los hubiéramos creído sin dificultades, trenzan y destrenzan el bordado de Penélope para regalarnos con un verdadero tapiz de posibilidades. Los juristas lo saben bien y en su amparo caminamos:

La acción de recopilar y de comentar los textos de las Constituciones políticas de una o varias naciones de Hispanoamérica, siempre ha constituido un problema espinoso para los autores que se han dedicado a esta ardua tarea, pues más tiempo tardan estos en concluir su obra que los legisladores de esos

países en modificarlas, en enmendarlas, o, como sucede muy a menudo, abrogar los textos que ayer, no más, estaban en vigor y se consideraban como sacrosantos⁸.

Todas estas dificultades nos han obligado a salvarlas, sistematizarlas y discutir las. Si las Constituciones políticas son -según se ha dicho- «los espejos a donde mejor se refleja el nervio y el alma de una nación» vamos a encararnos con cuestiones en las que dramáticamente se enfrenta el ser y el destino de los pueblos de América y los vamos a mirar en el alinde donde se proyectan las aspiraciones colectivas.

La independencia de Hispanoamérica y el tratamiento de «don» △▽

A raíz de la Independencia, las naciones americanas fueron adoptando posturas más o menos radicalizadas con respecto a lo que había sido la situación anterior; sin embargo, los problemas lingüísticos sólo trascienden por caminos indirectos. Hubo países que mantuvieron durante años la legislación española⁹; en otros, las Cortes de Cádiz tuvieron enorme transcendencia¹⁰; en muchos, por último, fue la Constitución de los Estados quien vino a marcar su impronta¹¹. Que la tendencia liberal o el ejemplo del Norte significaran no poco para los pueblos de América parece lógico y necesario; sin embargo, permítaseme un botón de muestra que justifica la primera de mis afirmaciones:

Hasta 1880 en que se promulgaron los códigos hondureños estuvo en vigor el viejo cuerpo legal español, apenas modificado. Las Siete Partidas regían la vida civil y las «Ordenanzas de Bilbao», anacrónicas en España, la vida mercantil¹².

Sin embargo, y también parece lógico, hubo una pretensión de ruptura con la antigua Metrópoli, aunque los esperados beneficios quedaran muchas veces -según veremos- en pretextos para especulaciones teóricas. Es curioso ver cómo los poetas podrían decir a Alvarado «tú nos diste patria, leyes, costumbres, ritos»¹³ y, sin embargo, los legisladores descendieron a cuestiones como las que preocupan a la Asamblea Nacional Constituyente de la República Federal de Centro-América. En un lejano 23 de julio de 1823, se consideraba «que los tratamientos y títulos de distinción son ajenos a un sistema de igualdad legal», pero no podía por menos que reconocerse «que los funcionarios y ciudadanos no deben tener otro título que el que sea propio de

las funciones que ejercen, ni más distintivo que el que merezcan por sus virtudes cívicas»¹⁴. De ideas tales salieron tantos y tantos títulos sociales que iban a proyectar su existencia sobre la lingüística, una vez que se abolió «la distinción del *Don*»¹⁵. He aquí un primer motivo que afecta a los problemas que tratamos de considerar.

Ángel Rosenblat ha señalado cómo el «disputado privilegio» de usar el *don* había sufrido infinitas peripecias hasta la Real Cédula de «Gracias al sacar» (1795) en que por mil reales de vellón se podía comprar, y así aún duraban las cosas en Lima por 1818¹⁶; después, en Cuba se podía adquirir por los negros que hubieran prestado «relevantes servicios». En España, a pesar de la generalización del uso¹⁷, *don* sigue siendo una marca distintiva, que no se envileció¹⁸. Acaso haya que ver en esto una diferencia entre españoles y americanos: para aquellos *don* implica, sí, tratamiento de distinción social y, además, es signo de familiaridad respetuosa: sobre el *don* se asienta un principio de estratigrafía cultural o económica. Y con él basta. En América, como querían los legisladores de Centro-América, los «ciudadanos no deben tener otro título que el que sea propio de las funciones que ejercen», y así proliferó toda una inacabable teoría de *licenciados, doctores, arquitectos, ingenieros*, que, incluso en la conversación más informal, nos abruma a los llanos españoles. Bien es verdad que las cañas se tornaron lanzas, si es que ya no lo eran desde antes; esa mezcla de aparente igualación y de negación del privilegio vemos que tiene insospechadas realizaciones. Amado Alonso, a quien siempre nos hemos de referir si hablamos del español de América, escribió hace medio siglo:

Es seguro que el uso democratizado de *don, doña*, es muy tardío, posterior en todas partes a las luchas por la independencia nacional y a la implantación de sistemas democráticos de gobierno, con la cual está estrechamente relacionado¹⁹.

En conexión con las palabras de Ángel Rosenblat, recién aducidas, habría que añadir los informes antillanos que Henríquez Ureña dio a Amado Alonso: en Cuba, los negros, al obtener la libertad alcanzaron también los títulos de los demás ciudadanos, y emplearon el *don*, que, les estaba vedado; de ahí que las clases altas abandonaron ese título de tratamiento; en Santo Domingo, por 1850, el uso de *don* no connotaba ningún privilegio, y se generalizó como en España (a gentes de cierto decoro económico y mayores de treinta años). Hubo sitios en los que *don* nunca dejó de usarse; en otros, se perdió cuando las clases más pobres se dieron cuenta que los ricos habían dejado de emplearlo; en los más, *don* se está generalizando como fórmula cortés²⁰.

Poseemos algunos estudios importantes sobre el motivo de estas líneas. La heterogeneidad de las fechas, por más que sean todas de muy entrado el siglo XX, tal vez exija nuevas precisiones, pero -al menos en lo que tenemos documentado- *doña* ha llegado a ser sinónimo de 'india adulta casada' en Ecuador²¹; *don, doña*, en el campo argentino, es sinónimo de *señor, -a*, pero *doña* en Buenos Aires se emplea «sólo para gente de humilde condición, sin llegar a la clase media, aunque se usó en la clase alta hasta principios de siglo»²². *Don* ha persistido entre todas las clases, aunque cede frente a *señor*, en Méjico y Colombia²³; *don* parece título de clases pudientes o prestigiosas en Uruguay²⁴, Perú²⁵, Ecuador, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Panamá²⁶; *don, doña* se refiere a personas de edad (Oaxaca y Jalisco, Méjico)²⁷ o a quienes son considerados con «alto grado de respeto» (Guanajuato y Santo Domingo)²⁸, como podría ser el tratamiento de yernos y nueras hacia su suegra, a las gentes de gran prestigio intelectual²⁹, etc.

Este complejo panorama no obedece a motivos generales, sino que, partiendo de una situación sociológica, multitud de normas regionales forzaron los resultados que conocemos hoy. Porque, en efecto, las constituciones de todos los países de Hispanoamérica procuran ajustarse al principio de igualdad de todos los ciudadanos y eliminan preeminencias, mayorazgos, vinculaciones, etc., que significaran cualquier situación de prestigio o que, hereditariamente, se pudiera transmitir, pero sólo en la Federación de Centro-América se produjo la supresión constitucional del *don*. Las cosas caminaron en cada sitio por sus propios pasos; se mantuvo el tratamiento a la española, se generalizó y vino a envilecerse, se restringió a ciertos niveles sociales (título académico, edad o cualquier otro tipo de respeto), se condicionó a nuevas ordenaciones político-sociales como en la Argentina de Rozas³⁰, etc. El *don*, que en España ya no era privilegio de sangre, si no de las obras, fue buscado afanosamente por las gentes de menor prestigio, y desapareció. Sin embargo, la situación española fue vuelta a admitir e incluso se extendió en algunos países. Por más que no pudiera con la caterva de *doctores, licenciados, maestros, ingenieros, arquitectos*, con que se había complicado el uso bastante simple del *don*. Y doctor es -tantas veces- cualquier cosa menos *doctor* o *licenciado* no es *licenciado* o *don*... La democratización extinguió, pero, en contrapartida, también generalizó y, al extenderse, los mismos democratizadores se diferenciaron dejándolo para negros e indios.

Si, acabamos de ver, un cambio social afectó a un hecho lingüístico bien concreto, otros hechos sociales suscitan problemas lingüísticos, aunque a estos tengamos que buscarlos en formulaciones no expresas.

De una u otra forma, nacional es cualquier persona nacida en el territorio del Estado (o que cumple unos determinados requisitos), pero no todos los que poseen la nacionalidad son ciudadanos. Y en esta valoración surgen ya, de nuevo, los problemas lingüísticos. Porque para ser ciudadano es necesario «saber leer y escribir». Esta condición, en principio, encerraba un anhelo puramente utópico: se confiaba que con el cambio se llegaría a una situación paradisíaca de igualdad, de libertad y de cultura. Por eso los prohombres que redactaron la constitución argentina de 1826, suspendieron a los analfabetos los derechos de ciudadanía hasta 1841³¹; en Colombia ocurrió otro tanto en 1821³² y en Bolivia en 1826³³; en Costa Rica en 1848³⁴; en Nicaragua, con la Constitución de 1842³⁵; en Venezuela, con la de 1819³⁶. El carácter irrealizable de esos plazos no tiene nada que ver con unos postulados iniciales: los legisladores creían que en 1830 todos los venezolanos tendrían instrucción elemental; los bolivianos, en 1836; los chilenos y colombianos, en 1840; los argentinos, en 1841; los costarricenses, en 1853; los nicaragüenses, en 1858... Sin embargo, la dura realidad hizo olvidar los sueños y las Constituciones venezolanas van descendiendo a la realidad: la de 1830 dice que «esta condición [la de haber alcanzado la alfabetización] no será obligatoria hasta el tiempo que designe la ley»³⁷ o la de 1857, hasta 1880³⁸: medio siglo se habían rebasado los presupuestos iniciales y los resultados habían descorazonado al legislador; cuando entra en vigor la Constitución de 1874, para ser ciudadano ya no se exige saber leer y escribir³⁹ y así van desgranándose una sarta de conjuntos doctrinales que se han olvidado de los postulados irrealizables en 1881, en 1891, en 1893, en 1901, y en otros diez cuerpos legales hasta que en 1949, para ejercer sus derechos cívicos, se exige a los venezolanos el saber leer y escribir⁴⁰. En Colombia las cosas fueron paralelas: los próceres de 1821 y 1830 creían que la alfabetización se habría alcanzado en 1840; los de 1832 retrasaron el supuesto hasta 1850⁴¹; los de 1843 atenuaban más: «esta cualidad [saber leer y escribir] sólo se exigirá en los que desde primero de enero de mil ochocientos cincuenta en adelante cumplan la edad de veintiún años»⁴². Así se llega a la constitución novogranadina de 1853; se abandona la lucha y los legisladores claudican: «Son ciudadanos los varones granadinos que sean o hayan sido casados, o que sean mayores de veintiún años»⁴³. De instrucción nada y la situación pasa, sin modificar, a las Constituciones de la Confederación granadina (Constitución de 1858), de los Estados Unidos de Colombia (1863) y la República de Colombia (1886), a los Actos legislativo nº 1 (5 de agosto de 1936 y 16 de febrero de 1945) y a la Constitución de 1974⁴⁴. Otra vez el desajuste entre la utopía inicial y la realidad histórica; y otra vez el abandono de un ideal difícilmente alcanzable.

Otros países fueron más reales: se desentendieron de la cuestión (Centro-América⁴⁵, Costa Rica⁴⁶, Cuba⁴⁷, Guatemala⁴⁸, Honduras⁴⁹, Méjico⁵⁰, Nicaragua⁵¹, Panamá, Paraguay⁵², República Dominicana⁵³, Uruguay⁵⁴) o exigieron la alfabetización (Ecuador⁵⁵, Panamá⁵⁶, Perú⁵⁷, El Salvador⁵⁸. Chile que en 1925 exigía saber leer y escribir, en 1970, se incorporó a los países que ya no mencionaban la cuestión⁵⁹).

Fuera de Hispanoamérica las cosas se plantean de un modo nada utópico: en Brasil, «não podem alistarse eleitores [...] os analfabetos»⁶⁰; en Filipinas, la Constitución de 1950 dice taxativamente: «suffrage may be exercised by male citizens of the Philippines [...] who are twenty-one years of age or over and are able to read and write»⁶¹. En Haití las cosas tuvieron complejidad mayor en función de los hechos históricos: la Constitución de 1801, afectaba a «la colonia de Santo Domingo», que comprendía toda la isla Española; por eso la legislación se vinculaba a los principios dictados por la metrópoli: no se podía esperar ninguna determinación que no estuviera estrechamente relacionada con ella y en tal sentido nada tiene de extraño que cuanto afecta a la ciudadanía se reduzca a decir que «todos sus habitantes nacen, viven y mueren libres y franceses»⁶². En 1805, el Emperador Jacques Dessalines, promulga una Constitución, verdadera joya de barroquismo y abstracción⁶³, de buenos propósitos y crueldad⁶⁴, de paternalismo y despotismo⁶⁵; algo que -desde, nuestra perspectiva de hoy- nos hace pensar en el Carpentier de *El siglo de las luces*. Pero tras mucho dar vueltas al malacate de haitianos y ciudadanos, al libertador y vengador Dessalines se le olvidó definir qué era un haitiano y qué era un ciudadano. Tras esta vino otra Constitución, la de 1806 (en vigor en el Sur), no tan retórica, pero no menos empedrada de buenos propósitos y no menos olvidadiza: tampoco aparecen las definiciones que nos interesan, ni en la de 1807 (en vigor en el Norte)⁶⁶, ni en la de 1886. Sólo en 1843 se definió quiénes eran haitianos⁶⁷ y quienes ciudadanos⁶⁸, pero en este caso nada se decide acerca del grado de instrucción⁶⁹, como tampoco en las Constituciones de 1849, 1867, 1874⁷⁰ y así hasta 1964.

La Constitución de los Estados Unidos (1787) no afecta para nada a nuestro interés actual; sin embargo, en alguna de las *Enmiendas* se hace referencia a los hechos concretos que han afectado a los demás países de América. En 1875 se determinó que «el establecimiento de una prueba de alfabetismo para ejercer el sufragio constituye el ejercicio por el Estado de un poder legítimo en él y no sujeto a la supresión de los tribunales federales»⁷¹.

Acabamos de exponer cómo las Constituciones de América se encuentran dentro de un amplio proceso de igualación democrática que no es exclusivo de los países del Nuevo Mundo. Fuerzas nacidas de la Revolución Francesa están actuando para crear un nuevo concepto de sociedad y, para alcanzarlo, pugnan la utopía y el realismo: bastaría con leer la política lingüística que se desprende de las encuestas de Grégoire para tener conciencia clara de ello; los

modernos intérpretes llegan a la conclusión de que aquellas especulaciones se desprenden: «tous les hommes sont des hommes»⁷². Pero para que todos los hombres alcancen unos límites más altos que el simple de ser hombre es preciso de dotarlos de instrucción: por muy paradisiacos que sean los ideales, por muy igualitario que sea el propósito del legislador, por mucho que todos los hombres sean hombres, hay un límite establecido: es el de los niveles culturales. Unos países de América tienen conciencia del problema y exigen la alfabetización; otros, cierran los ojos y ocultan, como el avestruz, la cabeza bajo el ala, como si el problema no existiera, ¿pero es que acaso ha desaparecido? Ser hombre no es sólo caminar como bípedo implume, es tener los mismos derechos que los demás porque hay capacidad para exigirlo y ejercicio consciente de responsabilidad. Cuando la *Enmienda* de 1875 dice que el Gobierno federal de Estados Unidos no necesita intervenir en cuestiones estatales, reconoce un primer derecho de cualquier organización responsable de la convivencia colectiva: estar alfabetizado es una exigencia mínima para tener derechos de ciudadano, esto es, deberes de ser hombre totalmente responsable. Y esto nos lleva a enlazar los problemas iniciales de este apartado con las exigencias de un lingüista de hoy:

Capire le parole, sapere scrivere e far di conto⁷³ sono capacità vitali che ci investono nella nostra dimensione individuale, ma soprattutto ci investono nella vita sociale. Proprio per questo [...] deve essere obiettivo dei democratici quello di dare «la lingua al poveri». Questo è il grosso compito che abbiamo davanti⁷⁴.

Si no se posee esa cultura mínima, pero imprescindible, el hombre está en la misma situación que el siervo medieval: la nación moderna se basa en la igualdad de derechos y obligaciones de todos sus componentes; porque si esas Constituciones de América han exigido muchas veces que, para votar, el hombre no debe depender de otro (p. e., como criado) y debe tener bienes (para ser independiente), no menos cierto es que la libertad sólo se alcanza con la responsabilidad que da el conocimiento: decir que todo hombre es ciudadano con sólo haber cumplido 21 años es poner en su mano un derecho que no sabe usar, sino que va a emplear conforme a los dictados de los nuevos señores feudales. Sí, todos los hombres han de ser iguales, pero para serlo no basta con una utópica -e irrealizable- declaración de principios. Más aún, la igualdad se proyecta a través de la lengua, y la Constitución brasileña de 1967 dictamina que no pueden ser electores «os que no saibam exprimirse na língua nacional»⁷⁵.

La educación para todos

△▽

Para que la utopía deje de serlo, es necesario que la igualdad sea, pues, real. He aquí un punto en el que están conformes todas las Constituciones de América. Cuando Bolivia (1851), y otros muchos países de América declaran la libertad de enseñanza⁷⁶ (en este instante interesa menos saber si es bajo la vigilancia del Gobierno)⁷⁷ o que las instituciones oficiales deben crear y dirigir «establecimientos de instrucción primaria»⁷⁸, estamos en camino de alcanzar otro de los postulados que van a incidir sobre la lengua: que la instrucción primaria⁷⁹ -al menos la estatal, y, a veces, la secundaria⁸⁰- sea gratuita y obligatoria, en función del derecho «de recibir instrucción» inherente a cualquier persona⁸¹. Lógicamente, estos planteamientos afectan tanto a la creación de escuelas, como a las condiciones en que el profesorado puede vivir. No debo hablar aquí sobre la libertad de cátedra o las enseñanzas universitarias, sino sólo de lo que afecta a la primera enseñanza, por su vinculación a situaciones especiales, de las que he dado o daré cuenta en su momento (alfabetización de indígenas, derecho al voto, etc.), y por su significado dentro de unos planteamientos muy generales. Resulta entonces que casi todos los Gobiernos se van a dedicar a las declaraciones muy solemnes en cuanto concierne al valor de la enseñanza⁸² y veremos si los resultados se corresponden con las inflamadas palabras. Siguiendo el orden alfabético que me he impuesto en este trabajo, la Constitución boliviana de 1938 dice que:

La educación es la más alta función del Estado. La enseñanza pública se organizará según el sistema de la escuela única. La obligación de asistencia escolar es general desde los 7 hasta los 14 años⁸³.

El Estado fomentará la cultura del pueblo⁸⁴ (habrá algún país, como Costa Rica, que proclamará el orgullo de tener «más maestros que soldados»); se considera necesario «formar leyes generales para los establecimientos de educación o instrucción pública»⁸⁵ y la supervisión de la enseñanza por parte del Estado⁸⁶. A veces -fruta del tiempo- se protegen ciertas disciplinas, como las Matemáticas⁸⁷, ideal cartesiano que recuerda las pretensiones del abate Grégoire cuando -para destruir a los dialectos- postulaba la impresión de opúsculos de meteorología o volúmenes de física elemental⁸⁸. De una u otra manera, casi sin excepción, todos los Gobiernos se han enfrentado con los mismos problemas y han tratado de darles solución. En tales casos hay que descender de las grandilocuencias olímpicas⁸⁹ a la pobre realidad cotidiana y la pobre realidad afecta al presupuesto nacional, a los docentes y a la lucha contra el analfabetismo. Por eso Colombia, en la no lejana fecha de 1974, destinaba «no menos del 10 por 100 de su presupuesto general de gastos en

educación pública»⁹⁰; Costa Rica, un 30 % en 1960⁹¹; Ecuador, un 20 %, en 1945⁹²; Brasil, un 20 %, en 1934⁹³ o, más allá de los límites que me he impuesto, Guatemala un 2 %, a su Universidad Nacional de San Carlos en 1956 y en 1965⁹⁴.

Otros países se preocupan por la situación de sus maestros, y el interés está compartido por otras naciones, como Brasil o Haití. Ciertamente parece pesar sobre las mentes que legislan aquel viejo dicho de «pasar más hambre que un maestro de escuela» o el no menos cruel de «Si tienes ciencia y no tienes blanca, vete a Salamanca; si tienes blanca y no sabes nada, vete a Granada; si tienes blanca y no tienes miedo, vete a Toledo»⁹⁵. Para remedio de males, y los primeros son los del propio pedagogo, las legislaciones americanas determinarán la estabilidad de los cargos docentes⁹⁶, el decoro de las gratificaciones⁹⁷ o la exención de impuestos⁹⁸, lo que si no resolvió gran cosa, manifestó -cuando menos- las buenas intenciones con que se empedraba algún camino y no, precisamente, de rosas⁹⁹.

Todo esto (necesidad de la educación, fomento y vigilancia de su desarrollo, generosidad de los presupuestos nacionales, decoro del docente) tenía como primera finalidad la del desarraigo del analfabetismo. Cuestión esta que se vino a enmarañar con los problemas del indigenismo y que creó multitud de intentos para integrar a la vida nacional a miles de gentes que habían quedado marginadas. La instrucción de los trabajadores¹⁰⁰ y, sobre todo, la educación de adultos¹⁰¹ y la lucha contra el analfabetismo, asoman una y otra vez a los principios constitucionales¹⁰², por más que debo dejar para luego el complejo problema de las comunidades indígenas. Y esto vendrá a crear una nueva cuestión al confundirse -o, al menos, a no discriminarse- la diferencia que hay entre castellanización y alfabetización, porque el gran lastre de las masas analfabetas lo crean las comunidades indígenas, aunque no siempre, pero sí casi siempre: pensemos en Costa Rica, donde eran blancos el 97,6 % de sus habitantes y, sin embargo, todavía en 1927 era necesario saber leer y escribir para poder ejercer los derechos de la ciudadanía¹⁰³.

Todos los principios se han sentido, pero basta ojear las fechas de tanta protesta para ver cuán recientes son las preocupaciones. Y queda por aclarar qué se ha podido conseguir con tan buenas intenciones. Porque moverse en el plano de la abstracción apenas sirve de nada como las doctrinas no puedan realizarse. Reinhard Bendix hace pocos años podía escribir:

The right to an elementary education is similar to the «right to combine». As long as masses of the population are deprived of elementary education, access to educational facilities appears as a precondition without which all other rights under the law remain of no avail to the uneducated. To provide the rudiments of education to the illiterate appears as

an act of liberation¹⁰⁴.

Los bienes de la cultura son, pues, imprescindibles para alcanzar cualquier otro derecho y son, en sí mismos, un acto de liberación. Estamos en un camino cierto, pero esos niveles deseados exigen planificación, puesta en marcha, aceptación o captación, todo un programa muy difícil de poder cumplir, pero, sin encararlo, todo queda en declamaciones más dignas del olvido que de cualquier otra cosa. Y el hombre que no sabe sus derechos y que no es libre para ejercerlos se queda en una triste condición en la que los derechos civiles serán para él como la inesperada limosna que le viene a la mano, los derechos políticos le están vedados y los derechos sociales no los logra porque difícilmente alcanza ese mínimo de economía que le permita vivir con la dignidad que el hombre debe exigir. Si todo esto se queda en preciosidades como la que voy a transcribir, para nada servirá el haber pensado en los problemas; peor aún, quedará la duda acerca de la sinceridad. Ejemplifiquemos con motivos que nos dará pie para algo más que comentarios estilísticos: el *Plan de Tegucigalpa* (24.XII.1953) del Coronel Carlos Castillo Armas permite transcribir cosas como estas¹⁰⁵:

Y es de imperiosa necesidad llevar el alfabeto hasta el corazón de la montaña; enseñar a leer y escribir a las grandes mayorías; instruir las siquiera en los rudimentos de la aritmética, de la higiene, del civismo y de la moral, y, por encima de todo, que aprendan a amar a Guatemala con conciencia plena de la nacionalidad.

Destiérrese del campo educacional el liderismo, la farsa, la alcahuetería, el interés mercantilista, la política de campanario y cuanto implique lastre en el vuelo ascensional de la instrucción. Insúflesele espíritu vocacional, desinterés, abnegación y, en una palabra, eficiencia, para que todas las almas reciban el beso de Minerva.

No es de menor importancia que la nutrición, el vestuario y la vivienda la alfabetización. Cada analfabeto adulto es una bofetada a la nacionalidad y un índice acusador del propósito malsano o de la incuria punible del Estado y de la sociedad [...].

Por lo tanto, la campaña de alfabetización debe considerarse de urgente necesidad nacional y llevarse a término con energía, perseverancia y propósito definido de servir a la Patria, y para que no quede inconclusa o malograda debe facilitarse los medios para que los alfabetizados tengan libre acceso a las oportunidades de

continuar en contacto con las letras; pues ¡cuántos hay que aprenden a leer y a escribir para pronto olvidar lo aprendido por falta de contactos apropiados!

Evidentemente, se ha confundido alfabetización con castellanización, y más aún si tenemos en cuenta unas líneas inmediatamente anteriores a las que he copiado, pero no es esto lo que interesa aquí, sino la prolijidad con que se usa la palabra sobra casi todo y aún se mezclan elementos que son, simplemente, motivos de propaganda. Tanta palabra no es sino expresión de algo que va a convertirse en instrumento de poder: el beso de Minerva hace siglos que dejó de ser milagroso, la Patria es una palabra vacía cuando se usa interesadamente, lo que se pretende no necesita de solemnidad, sino de eficacia. Y basta contemplar unas descarnadas cifras para que la única responsabilidad posible sea la de ponerse a laborar con olvido de aburridas ampulósidades¹⁰⁶.

La instrucción venía a estar emparejada con un determinado bienestar social, con lo que las clases dominantes eran las únicas que tenían acceso al sufragio electoral y, por ende, a la vida política del país. Lingüísticamente, nos interesan los problemas de lengua y sociedad, vistos en la relación entre ciudadanía y cultura, pero la imagen quedaría incompleta si no adujera, al menos de paso, el *status* económico para acceder al voto. Vuelvo a referirme a Bendix: la sociedad sólo asegura los derechos civiles a quienes tienen propiedades o rentas con las que pagar impuestos¹⁰⁷, con lo que el utópico principio de la igualdad se quebranta una vez más, de este modo el analfabeto o el mal dotado de medios de fortuna no puede asociarse, ni colectivamente defender sus intereses (individualmente no es capaz), con lo que la desigualdad se ha consumado; más aún, si como ocurría en muchos países de Europa, al trabajador se le negaba en tal caso el derecho de unirse (*right to combine*)¹⁰⁸. La perspectiva americana se limita entonces a la consideración social del indio, de la que me ocuparé de inmediato. Pero es necesario completar esta ojeada sobre otro factor importante en la culturación de las masas indígenas: la Iglesia.

Catolicismo y libertad de cultos

△▽

En un libro capital escrito por un científico de la más limpia ejecutoria, Ángel Rosenblat, nacido en Wengron (Polonia) y hablante de iddish en su infancia¹⁰⁹, uno de los más grandes filólogos que escriben en español¹¹⁰, dijo:

Más profundamente aún que la lengua conquistadora se ha impuesto la religión del conquistador. La cristianización del continente, la llamada «conquista espiritual», ha sido casi absoluta, y sólo las tribus inaccesibles de la selva conservan intacto su mundo de creencias¹¹¹. El indio ha adoptado el cristianismo con un fervor religioso que es raro observar entre los europeos [...] los dioses indios han muerto¹¹².

Esto, unido aún a los vínculos espirituales con la antigua metrópoli, hizo que las Constituciones aceptaran, en principio, como única religión la católica, pues así figuraba en las proclamas del Libertador¹¹³. No merece la pena ir desgranando referencias idénticas¹¹⁴, sí decir que hay una tolerancia para quienes sean emigrantes¹¹⁵, algunos propósitos vagos y bastante vacíos de sentido¹¹⁶, aceptación de libertad o tolerancia religiosa dentro de la unidad o mayoría católica¹¹⁷, etc. Mientras que otros países establecen la libertad religiosa desde un principio, ya sea porque alcanzaron la independencia cuando la unidad de creencias había hecho crisis¹¹⁸ o cuando el nuevo dueño usó de la religión como elemento de desintegración nacional¹¹⁹.

La libertad religiosa se estableció en la Constitución de Estados Unidos (1787) de una manera contundente (Artículo VI)¹²⁰ y una *Enmienda* posterior (1789) fue tajante: «No habrá religión oficial»¹²¹. He aquí un antecedente claro de lo que sería la situación hispanoamericana. Otra vía procedió de Francia; no en vano, la constitución de Haití ya la había admitido en 1805. De ahí, y de las constituciones españolas, todos los anhelos convergían en la libertad religiosa que se estableció en los siguientes años:

1835. Confederación de Centro-América

1861. Colombia

1864. Venezuela

1871. Guatemala

1875. República Dominicana

1880. Honduras

1885. El Salvador

1893. Nicaragua

1917. Méjico¹²²

1918. Uruguay

1931. Perú (Anteproyecto de Villar).

La enseñanza laica en los centros oficiales data de 1893 (Nicaragua), 1898 (Centro América), 1906 (Ecuador, Honduras), 1935 (Guatemala), 1939 (El Salvador) y 1967 (Paraguay). Cuadro que se completa en la legislación de Guatemala de 1871 cuando «se prohíbe el establecimiento de congregaciones conventuales y de toda especie de instituciones o asociaciones monásticas»¹²³, ideología que se sigue en Honduras (1924¹²⁴ y 1936¹²⁵), por razones que pueden extenderse a lo que en otros propósitos ya se ha dicho¹²⁶, y, lógicamente, en Méjico (1917) en un momento de total secularizacin¹²⁷.

Situación distinta es la del Brasil: desde 1824, se reconoció como religión la católica, aunque se toleraron las dems¹²⁸, pero ya en 1891 se admitió la libertad de cultos, el carácter civil de los cementerios y la enseñanza laica en los establecimientos pblicos¹²⁹; sin embargo, en 1934, se llegaba a esta sabia disposición: «O ensino religioso será de frequncia facultativa e ministrado de acrdo com os princípios da confisso religiosa do aluno [...] constituirá mteria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais»¹³⁰.

Todo esto se aduce porque de algún modo incide sobre los hechos de lengua: la Iglesia tuvo una política evangelizadora distinta de la Corona y prefirió el empleo de las lenguas indígenas; luego, la doctrina hizo crisis y se impuso la castellanización oficial¹³¹. Sin embargo, de una u otra forma, los clérigos habían sido instructores y, sin quererlo, habían abierto las puertas a la civilización occidental¹³². Su importancia social no decayó y vinieron una serie de medidas que, establecidas desde arriba, no arraigaron entre las clases populares, que mantuvieron la fe adquirida y, por supuesto, conservaron el prestigio hacia la lengua que hablaban los «padres»¹³³. El hecho cierto es bien sabido, si en uno sitios los misioneros pudieron incorporarse a la vida indígena, en otros fue -y sigue siendo- imposible, y la evangelización cuenta con la lengua de los españoles. Desde el momento en que se estableció la oficialidad del castellano, la Iglesia coadyuvó, con la lengua de cultura, a la proyección de unas ideas nacionalistas, que pugnaban con las viejas estructuras tribales¹³⁴. El hecho cierto es que en la vieja Europa, durante centurias, fueron los religiosos quienes educaron; con las ideas liberales, el Gobierno trat de recoger sus riendas para ejercer su poder y, a través de él, ideas como las de ciudadanía y Estado¹³⁵; América sufre los avatares de Europa, como mundo occidental que es, y viene la separación, la ruptura e incluso la persecución, pero 300  400 años no se borran con el plumazo de los legisladores si, además, el nuevo espíritu ha entrado en las almas, y la Iglesia sigue educando¹³⁶: en las regiones inhóspitas con sus misiones; en las urbes, con sus escuelas. Situación que tiene que ver con muchas cosas y que,

por supuesto, incide directa o indirectamente sobre los problemas lingüísticos que estamos rastreando por las Constituciones de todos los pueblos de América.

Cuestiones lingüísticas antes de establecerse la lengua oficial ^{△▽}

La Constitución de Estados Unidos, la primera de América, no se planteó el problema de su lengua nacional, por más que existan recelos nacionalistas que llevaron -ya en las luchas de la Independencia- al intento de reemplazar el inglés por el hebreo o el griego¹³⁷. Sin embargo, los *Principios generales de interpretación* son de un valor precioso en estos momentos. Así es fundamental la *Consideración general sobre el significado de las palabras utilizadas* (1900): «las palabras deben tomarse en su sentido natural y obvio»¹³⁸, ya que la interpretación de la Constitución de los Estados Unidos se encuentra necesariamente influenciada por el hecho de que sus disposiciones están redactadas en el lenguaje del derecho común inglés, y deben ser leídas a la luz de su historia¹³⁹. Naturalmente, nada que tenga que ver con los indios, que para nada contaron, según veremos, y nada con los Estados en los que la lengua fuera francés o, luego, español, salvo en el caso específico de Puerto Rico, al que tendré que referirme.

Cuando el Poder Legislativo (1832, etc.) necesita aclarar conceptos, especifica con absoluta coherencia cuáles son los principios por los que se rige¹⁴⁰. Así el art.VI, 2:

Un tratado es un acuerdo solemne entre naciones. Las palabras *tratado* y *nación*, sin embargo, son palabras de nuestro propio idioma¹⁴¹.

La política de los *Derechos de las personas* dio lugar a la *Enmienda 5* de la Constitución (actos de 1926 y 1927), de tal forma que, durante la dominación en Filipinas se consideró inconstitucional una ley que prohibía a «los comerciantes chinos llevar su contabilidad en chino», y ello porque les privaba de libertad o bienes¹⁴²; sin embargo, un año después, se ordenó «el cumplimiento de una ley de Hawai; que prohibía el mantenimiento de escuelas de idiomas extranjeros salvo permiso escrito y pago de una cuota basada en la asistencia»¹⁴³.

Como se ve son cosas diferentes: una afecta a los derechos de las personas; otra, al derecho público. Sin embargo, la situación en Puerto Rico tenía muy

claras precisiones: la ley Foraker decía tajantemente que todas las «actuaciones ante el tribunal supremo de los Estados Unidos deberán realizarse en idioma inglés»¹⁴⁴. Es hartamente sabido el empeño americano por imponer el inglés en Puerto Rico, por ello exigió que el comisionado residente debiera saber leer y escribir en inglés¹⁴⁵, que el Gobernador fuera ciudadano de Estados Unidos y supiera leer y escribir en la lengua nacional¹⁴⁶ y el Presidente retuvo hasta 1948 el poder nombrar directamente al Comisionado de Educación. Resumiendo mucho una situación que sería larga de describir, baste señalar que el 28 de agosto de 1898, el General en Jefe norteamericano emitía una proclama, cuya solemnidad es propia de la ocasión: «En la causa de la libertad, de la justicia y de la humanidad, sus fuerzas militares [de E. U.] han venido a ocupar la isla de Puerto Rico»¹⁴⁷, veinticuatro horas después a los jefes de sus unidades les hacía saber que «el poder del ocupante militar» es «absoluto y supremo»¹⁴⁸, el Dr. Víctor S. Clark, comisionado del gobierno norteamericano (1899), manifestaba el más grosero desprecio por la lengua de los puertorriqueños, y las políticas de Brumbaugh (1900-1905), Falkner (1905-1906), y Miller (1916-1934) fueron caprichosas hasta tal extremo que «los primeros maestros de inglés fueron simplemente ex soldados del ejército invasor. Ninguno de ellos sabía español y algunos sabían poco inglés»¹⁴⁹. Las conclusiones a las que Clark pretendía llegar eran un sarcasmo: con tales docentes se iba a mejorar la economía, iba a brotar la democracia y se iba a comprender la cultura yanqui; Falkner, a partir de 1905, eliminó el español de todos los grados de educación, de modo que en 1912 había impuesto el inglés en el 98 % de las escuelas. Los resultados fueron -según el testimonio norteamericano- catastróficos y «se volvió a la realidad», aunque en 1946 aún podían vetarse leyes puertorriqueñas que pretendían hacer del español el único idioma de la enseñanza¹⁵⁰ y, en 1977, se condicionaba la ayuda educacional a que la enseñanza fuera en inglés¹⁵¹.

Terminemos el excursus. La declaración constitucional de una lengua nacional se hace muy tardíamente. Es problema que no interesa, porque no se siente; y aun hay naciones hoy que con su fuerte personalidad y sus preocupaciones indigenistas, todavía no han formulado constitucionalmente cuál es su lengua nacional (Argentina, Méjico, Colombia). Pero antes de pasar adelante, detengámonos un momento en Haití y Brasil: en ambos países el problema - idéntico en el fondo- es distinto en su manifestación. En definitiva, y una vez más, resultados de la historia.

Haití posee una primera Constitución de 1801; en ella se dice:

Santo Domingo en toda su extensión, así como Samara, La Tortuga, Gonâve, Cayemitas, Ille-à-Vaches, Saona y otras islas adyacentes, constituyen el territorio de una sola Colonia, que forman parte del Imperio Francés, pero que se rige por leyes especiales¹⁵².

Pero ya, en el artículo 77, y último de la Constitución, «el General en Jefe Toussaint Louverture queda encargado de remitir la presente Constitución al Gobierno francés para su sanción; sin embargo, ante la ausencia de leyes, la urgencia de salir de este estado de peligro, la necesidad de restablecer prontamente los cultivos [...], el General en Jefe queda autorizado, en nombre del bien público, a ponerla en ejecución en toda la extensión de la Colonia». Desde el 8 de julio en que se promulga el texto en la ciudad del Cap hasta la respuesta de Napoleón (27 Brumario del año X) media poco tiempo: el Emperador de los franceses dice aceptar unas cosas, pero rechaza otras «contrarias a la dignidad y la soberanía del pueblo francés»¹⁵³, organiza «una gran expedición mandada por su cuñado Leclerc», que en los primeros días de 1802 desembarcó en La Española; Louverture, detenido en mayo y enviado a Francia, moría el 17 de marzo de 1803. Con este acto, se ha dicho, «los franceses, sin saberlo, habían roto de manera irrevocable cualquier futura colaboración política, social y económica entre los dos países»¹⁵⁴.

Las Constituciones se van a seguir efímeramente: la del Emperador Jacques Dessalines (1805), las del Sur y Norte (1806), la Real de 1811, las de 1816, 1843, 1846, pero ya en la de 1849 se dice:

El empleo de las lenguas de uso en Haití es libre y sólo podrá ser regulado por la ley en lo relativo a los actos de la autoridad pública y asuntos judiciales¹⁵⁵.

Después, de una u otra forma, se irán repitiendo los preceptos relacionados con este: 1867¹⁵⁶, 1874¹⁵⁷, 1879¹⁵⁸, 1889¹⁵⁹, hasta el silencio de 1918, 1932, que conducirá al reconocimiento del francés como lengua oficial (1935). Después vendrá la consideración del «créole», pero esto entra en uno de los capítulos siguientes. Creo que se han aclarado las cosas: durante años y años (1801-1849), las Constituciones haitianas silenciaban cualquier cuestión que pudiera atañer al problema de la lengua; después se empleó esa vaga fórmula de «las lenguas de uso en Haití», que son, evidentemente, francés y «créole». Sólo en 1935 entran en consideración unos factores muy concretos a los que he de volver.

Decía antes que la situación brasileña era semejante a la de Haití, pero que se manifestaba de forma distinta. En efecto, se trataba de afianzar la personalidad nacional a través de la lengua, pero esa lengua se llama portugués. Esto impone a los legisladores brasileños una pugna entre los sentimientos nacionalistas y una realidad lingüística¹⁶⁰, que, en nuestros

propios días, afectará incluso a técnicos de reconocida solvencia¹⁶¹. La Constitución de 1934 hace una referencia concreta a la lengua del país; entre las obligaciones de la Unión está la de mantener la libertad de enseñanza, pero, en los establecimientos particulares, deberá ser impartida «no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras»¹⁶². Del mismo modo, la Constitución de 1946 dice tajantemente: «O ensino primário é obrigatorio e só será dado na língua nacional»¹⁶³. Brasil -otro país más en una larga serie- recoge tardíamente los problemas lingüísticos¹⁶⁴ y, cuando lo hace, evita encararlos en su propia realidad lingüística: los diluye en vaguedades que de evidentes acaban por no decir nada. Haití prescinde de nomenclaturas, recurre al anonimato lingüístico, reconoce el francés y, luego, lo atenúa. Brasil sigue, por idénticos motivos, los dos primeros caminos y ahí se detiene. En Filipinas, antes de llegar a una solución definitiva, y también como resultados históricos bien recientes, se plantea el problema en estos términos:

The Congress shall take steps toward the development and adoption of a common national language based on one of the existing native languages. Until otherwise provided by law, English and Spanish shall continue as official languages¹⁶⁵.

En dos leyes de la República de Filipinas, la denominación de la lengua es *castellano*¹⁶⁶ mientras que en otros es *español*¹⁶⁷; tras este largo periplo llegamos a los pueblos «de la América que tiene sangre indígena, / que aún reza a Jesucristo y aún habla en español»¹⁶⁸. En esos pueblos los problemas de nomenclatura lingüística sólo tardíamente se reflejan en sus Constituciones: herencia, al fin y al cabo, de esa triple enseñanza española, francesa y norteamericana. De tal modo que la primera vez que se habla de lengua nacional en cada uno de esos países queda reflejada en la enumeración siguiente¹⁶⁹:

Argentina	Nunca	Méjico	Nunca
Bolivia	Nunca	Nicaragua	1939
Centro-America	Nunca	Panamá	1941
Colombia	Nunca	Paraguay	1940
Costa Rica	Nunca	Perú	1931 ¹⁷⁰
Cuba	1935	Puerto Rico	¹⁷¹
Chile	Nunca	República Dominicana	Nunca
Ecuador	1929	El Salvador	1950

Guatemala	1945	Uruguay	Nunca
Honduras	1957	Venezuela	1953

Si el año de 1929 aparece por vez primera en Hispanoamérica la denominación de la lengua nacional, hemos de inferir que el hecho viene motivado por el sentimiento de perfeccionar en todos sus extremos los cuerpos legales: desde un principio se establece cuáles son los límites de la nación, quiénes son los naturales de ella, quiénes sus ciudadanos, cuál su forma de gobierno y las mil circunstancias que establecen un gobierno de derecho. Lógicamente, el último precepto que se formula es el que afecta al propio instrumento en que se redactan las leyes, porque está ahí formulado de manera inequívoca en cada una de las palabras que se escriben. Sin embargo, y siendo ésta una razón incontrovertible, muchas Constituciones establecen fórmulas legales y lemas heráldicos que se formulan, precisamente en una lengua que por ese solo motivo es ya nacional y oficial, aunque no conste ningún artículo específico que a ella se refiera. Así los juramentos redactados en español por las Constituciones de la Argentina¹⁷², Bolivia¹⁷³, Colombia¹⁷⁴, Costa Rica¹⁷⁵, Chile, Ecuador¹⁷⁶, Honduras¹⁷⁷, Méjico¹⁷⁸, Nicaragua¹⁷⁹, Perú¹⁸⁰ y, en francés por la de Haití¹⁸¹.

Tenemos, pues, que la conciencia de la propia lengua nacional sólo cobra sentido en época tardía. Cada país se encuentra inserto en su propia realidad y la lengua le es tan suya como el paisaje, los monumentos o cualesquiera otros bienes culturales. Dentro de este ámbito no se pensó en dar situación legal a lo que es innegablemente propio, y sólo en una aspiración al perfeccionamiento jurídico es cuando se habla de la «propiedad» llamada lengua: incluso entonces algunos países ni se preocupan en declararlo. La lengua está ahí, propia e inarrebatable, no como las bellezas naturales, que se pueden destruir, ni como los bienes artísticos, que se pueden robar. Si Estados Unidos, constitucionalmente, no declaró cuál fuera su propia lengua, sí se amparó en ella para perfilar su propia entidad legal; si Argentina, Méjico o Colombia, por ejemplo, no la reconocían oficialmente, no por eso la dejan en desamparo o carecen de sensibilidad a los problemas lingüísticos que deben arrostrar. ¿Acaso no es sorprendente que en España no se definiera la lengua nacional hasta 1931? Y con una problemática que llega a hoy, y cuyas inconsecuencias deliberadamente eludo¹⁸². No, la lengua es un bien propio, íntimo e inalienable que no se nos puede arrebatar sino con la vida, mientras que otras posesiones - incluso culturales- pueden ser codiciadas por manos mercenarias. De ahí, por eso, las Constituciones se preocuparán por la conservación de los bienes heredados, y más raramente de los lingüísticos. Se comprende que Guatemala (1945) promulgue que

Toda la riqueza artística, histórica y religiosa del país, sea quien fuere su dueño, es parte del tesoro cultural de la nación

y está bajo la salvaguarda y protección del Estado. Se prohíbe su exportación y podrá impedirse su enajenación o transformación cuando así lo exigiere el interés patrio [...] El Estado debe proteger también los lugares y monumentos notables por su belleza natural o reconocido valor artístico o histórico

(art. 86).

O que Honduras manifieste taxativamente:

Constituyen el tesoro cultural de la Nación [...] las ruinas de antiguas poblaciones y los objetos arqueológicos, los cuales son inalienables e imprescriptibles¹⁸³.

Posiblemente se adelantó Brasil (Constitución de 1934) a todas las naciones de Iberoamérica al establecer entre las competencias de la Unión y de los Estados las de proteger las bellezas naturales, los monumentos de valor histórico y artístico y al impedir la evasión de las obras de arte¹⁸⁴.

Sin embargo, ha habido países que consideran la lengua como riqueza susceptible de conservación y capaz de mejoramiento se nos plantea así un nuevo problema que se enlaza con el que paso a considerar.

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Súmesese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). www.biblioteca.org.ar/comentario

