



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

La política lingüística respecto de las lenguas
extranjeras en la Argentina a partir de 1993

Verfasser

Roberto Bein

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 236 352

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Romanistik - Spanisch

Betreuer: o. Univ.-Prof. Dr. Georg Kremnitz

Dedicatoria y agradecimientos

Esta tesis está dedicada a mi familia, en especial a mi madre y al recuerdo de mi padre, quienes trabajaron toda su vida para que sus hijos accedieran a una educación de la que ellos no pudieron gozar a raíz de la persecución nazi y la necesidad de emigrar.

También está dedicada a mis maestros Elvira Narvaja de Arnoux, de la que aprendí casi todo lo que sé de políticas lingüísticas, y a Georg Kremnitz, quien me enseñó a darles sustento material a categorías teóricas aparentemente idealistas y que sobre todo, con gran paciencia, dirigió y reencauzó esta tesis.

Y a quienes constituyeron la red de afectos, en especial a Fernanda.

Una lista de agradecimientos siempre es incompleta. Prefiero expresárselos colectivamente a todos los que me ayudaron y alentaron a completar la tesis: mis colegas y alumnos de la UBA, de la Universität Wien –Gonzalo Blanco, Max Doppelbauer y Barbara Tiefenbacher me prestaron especial apoyo logístico–, y del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, así como los de las Universidades Nacionales del Litoral y del Nordeste. Debo nombrar a María Imelda Blanco, tempranamente fallecida, que ya hace años me dio copias de todos los planes de estudio que investigó.

Todo esto vale para los aciertos de la tesis. Para los errores me he bastado yo solo.

Roberto Bein, enero de 2012

Roberto Bein

Tesis de doctorado

La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993

Índice

INTRODUCCIÓN	8
Justificación de la organización de la tesis	12
CAPÍTULO 1. Marco teórico general.....	14
1.1. Conceptos fundamentales.....	14
1.1.1. Sociología del lenguaje	14
1.1.2. Política lingüística, planificación del lenguaje, glotopolítica	15
1.1.2.1. Factores objetivos que condicionan la eficacia de políticas lingüísticas.....	22
1.1.2.2. Factores subjetivos: las ideas sobre el lenguaje.....	28
1.1.2.2.1. Representaciones, ideologías y actitudes.....	28
1.1.2.2.2. El fetiche lingüístico.....	30
CAPÍTULO 2. Las políticas lingüísticas anteriores a la década de 1990	33
2.1. Desde el período colonial hasta comienzos del siglo XX.....	33
2.2. Desde comienzos del siglo XX hasta los años noventa.....	39
2.2.1. Variedad del español	40
2.2.2. Lenguas extranjeras	41
2.2.2.1. Convenios culturales	41
2.2.2.2. Medios masivos	42
2.2.2.3. Derechos civiles	43
2.2.2.4. Medidas relativas al sistema escolar.....	45
2.2.2.5. Formación docente	49
El Profesorado en Lenguas Vivas.....	49

El contenido del decreto	49
Otras instituciones.....	52
2.3. Síntesis	53
CAPÍTULO 3. La evolución de las lenguas extranjeras	54
3.1. Datos generales.....	54
3.2. Alemán.....	55
3.2.1. Introducción.....	55
3.2.2. Consideraciones teóricas previas	56
3.2.3. Algunos datos históricos y demolingüísticos	57
3.2.3.1. La situación 1840-1960.....	57
3.2.3.2. Situación actual.....	61
3.2.3.3. Intentos de explicación a partir de la teoría	62
3.3. Francés	67
3.3.1. La inmigración francesa	69
3.3.2. Excursus: reflexiones teóricas sobre la base de las lenguas de los fundadores de Pigüé	69
3.3.3. Escuelas privadas francesas.....	73
3.3.4. La Alianza Francesa	74
3.3.5. El francés en el sistema escolar: políticas lingüísticas argentina y francesa	76
3.4. Inglés.....	81
3.4.1. Conocimientos de inglés y política lingüística.....	81
3.4.2. Inmigración del Reino Unido	83
3.4.3. Escuelas inglesas	85
3.4.4. Escuelas argentinas	85
3.4.5. Enseñanza extracurricular	85
3.4.6. Política lingüística británica y estadounidense en la Argentina.....	86
3.4.7. Conclusión.....	88
3.5. Italiano	88
3.5.1. La inmigración italiana.....	89

3.5.2. La doble imagen de Italia.....	89
3.5.3. Mantenimiento y pérdida de la lengua italiana.....	91
3.5.4. Las iniciativas glotopolíticas de la colectividad inmigrante y la política del Estado italiano	92
3.5.4.1. Escuelas comunitarias.....	92
3.5.4.2. Enseñanza extraescolar.....	94
3.5.5. Política lingüística del Estado argentino.....	95
3.5.5.1. Escuelas estatales.....	97
3.5.5.2. Formación docente	97
3.5.6. Discusión: la vitalidad del italiano	98
3.6. Portugués.....	100
3.6.1. Introducción.....	100
3.6.2. Apuntes sobre las relaciones históricas entre la Argentina y el Brasil	100
3.6.3. Inmigración de lengua portuguesa.....	103
3.6.4. La política lingüística con relación al portugués	104
3.6.5. La situación de frontera.....	108
CAPÍTULO 4. La política lingüística a partir de 1993.....	111
4.1. La primera etapa	111
Marco histórico	111
4.1.1. La política lingüística de la primera etapa.....	114
4.1.1.1. La naturaleza de las leyes	115
4.1.1.2. Las leyes de educación	116
1) La Ley de Educación Común N° 1420 (1884).....	117
2) La Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993).....	118
3) Las leyes de Transferencia Educativa y de Educación Superior	121
4.1.1.3. Consecuencias y discusión político-lingüística.....	125
Distribución de la formación de profesores de lenguas extranjeras	125
Titulación de los docentes	125
4.1.1.4. Los contenidos básicos comunes (CBC).....	126

4.1.2. Las herramientas legales jurisdiccionales	128
4.1.2.1. Leyes provinciales de educación.....	128
4.1.2.2. Los diseños curriculares jurisdiccionales.....	129
4.1.2.2.1. El proyecto de escuelas plurilingües de la Ciudad de Buenos Aires.....	132
4.1.3. Discusión	133
4.2. La segunda etapa.....	136
4.2.1. Leyes nacionales.....	137
4.2.1.1. El Documento de Debate y la Ley de Educación Nacional	137
La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (diciembre de 2006).....	141
4.2.1.2. Ley 26.522/09 de Servicios de Comunicación Audiovisual.....	143
4.2.1.3. Leyes concernientes a la integración regional.....	144
4.2.1.3.1. Programa de Escuelas Bilingües de Frontera.....	144
4.2.1.3.2. Ley 26.468/09 sobre la oferta de portugués en todas las escuelas secundarias.....	145
4.2.1.3.3. El reconocimiento del guaraní y las lenguas de la UNASUR y la CELAC.....	146
4.2.2. Legislación jurisdiccional.....	148
4.2.2.1. Ciudad de Buenos Aires.....	148
4.2.2.2. Provincia de Misiones.....	149
4.2.2.3. Provincia del Chaco	150
4.2.2.4. Provincia de Buenos Aires	151
4.3. La puesta en práctica de las determinaciones sobre lenguas extranjeras.....	152
4.3.1. Informe del CIPPEC.....	153
4.3.2. Resultados de una consulta de 2011	155
4.4. Últimas evoluciones de la política lingüística.....	158
4.4.1. Proyecto de ley “Programa Nacional de Educación Plurilingüe”	158
4.4.2. La Coordinación de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación nacional.....	159
4.4.3. Discusión	162
CAPÍTULO 5. Discusión y conclusiones.....	165
5.1. Las preguntas de base.....	165
5.2. La extranjería de las lenguas.....	170

5.3. Consideraciones finales	173
BIBLIOGRAFÍA	175
ANEXOS	185
Índice de la documentación.....	186
Anexo I (legislación educativa).....	188
Anexo II (otras leyes nacionales).....	228
Anexo III (convenios internacionales).....	236
Anexo IV (resoluciones ministeriales).....	247
Anexo V (legislación jurisdiccional).....	252
Anexo VI (planes de estudio).....	267
Resumen en alemán.....	274
Resumen en inglés.....	275
Curriculum vitae.....	276

INTRODUCCIÓN

La Argentina presenta hoy día una elevada homogeneidad lingüística a pesar de que su población tiene un elevado componente inmigratorio cuyas lenguas se conservan parcialmente como lenguas del hogar y a la persistencia de algunas de las numerosas lenguas aborígenes habladas antes de la conquista española. Incluso las estimaciones más elevadas respecto del empleo habitual de otras lenguas cifran a sus usuarios en menos del diez por ciento de los cuarenta millones de habitantes. Además, solo una exigua minoría de esos hablantes de unas veinticinco lenguas europeas, indígenas y asiáticas no puede comunicarse en castellano o, en el caso de los sordos, en la Lengua de Señas Argentina. La mayoría de esas lenguas son de transmisión familiar o comunitaria; solo unas pocas lenguas europeas se enseñan en el sistema escolar oficial, en el que hay también experiencias de educación intercultural bilingüe con lenguas indígenas.

En vista de este monolingüismo masivo, se puede afirmar que en el hecho de que, según las declaraciones de 3051 encuestados en 2006 (Quevedo y Bacman, 2006:129-130), casi el 50 % afirme poseer conocimientos de otras lenguas fuera del castellano y que en el 85,5 % de los casos esa lengua sea el inglés, han tenido gran incidencia las políticas lingüísticas desarrolladas por el Estado argentino. Esta comprobación se ve reforzada por la distribución del conocimiento de lenguas, que es superior entre los más jóvenes y los sectores sociales más favorecidos, y porque del inglés y el francés, que sumaban el 93,2% de las respuestas, solo el 3% dijo haberlos aprendido en el hogar (**ver tabla n° 1**). Sin embargo, según se analizará con mayor detalle, el influjo de la acción político-lingüística es muy importante precisamente en el conocimiento del inglés y el francés, pero lo es menos en el caso de otras lenguas, en las que pesa mucho más la acción comunitaria.

En el siglo XIX en las escuelas secundarias oficiales se enseñaba ante todo francés e inglés, además de latín y griego clásico¹; en el siglo XX, crecientemente inglés junto con francés; se añadían en algunos casos el italiano, muy escasamente el portugués y, en escuelas técnicas, el alemán, mientras que las lenguas clásicas fueron dejándose de lado en la mayoría de las escuelas; hoy día muy pocas conservan el latín. Desde los años noventa, cuando las lengua

¹ Hubo algunos casos de enseñanza de otros idiomas; así, en el plan de estudios establecido por Amadeo Jacques para el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, que a partir de 1864 se aplicó a todos los colegios nacionales, se incluía también el alemán (Fontana, 1967:57).

extranjerías se introdujeron en la escolaridad primaria, el inglés fue alcanzando una posición de casi exclusividad, aunque en escuelas dependientes de universidades e institutos terciarios, en las “escuelas plurilingües” de la ciudad de Buenos Aires, en el proyecto denominado “escuelas bilingües de frontera”², en escuelas técnicas y en algunas otras se siguen enseñando otras lenguas extranjeras; principalmente francés, italiano, portugués y alemán. Con respecto a las lenguas indígenas hasta ahora se han desarrollado más de cien experiencias de educación intercultural bilingüe (MECyT, 2004).

Lengua	Nº	%	grupo etario	grupo social	lugar de aprendizaje %			autoevaluación %		
					escuela	inst. o part.	hogar	bien	medio	poco
inglés	129 2	85,6	joven	gral.	64,4	35,6	2,8	15,6	46	38,3
			medio	ricos						
portugués	125	8,3	35-49 años	ricos y pobres	11,1	15,5	39,3	22,5	57,9	19,6
francés	115	7,6	más de 35	medio y ricos	76	17,8	6,1	26	27,3	46,7
italiano	104	6,8	más de 50 años	medio	9,7	39,1	56,4	35,9	56,3	10,5
guaraní	55	3,7	medio	pobre	-	-	100	21,8	29,1	49
alemán	27	1,8	sin datos							
otros	21	1,4	sin datos							

Tabla n° 1: conocimiento declarado de lenguas sobre 3510 casos (elaboración propia sobre la base de *Quevedo-Bacman, 2006*). En la columna “inst. o part.” hemos sumado “instituto de idiomas” + “profesor particular”.

Pero pese a iniciativas como la de la educación intercultural bilingüe, no se puede negar que en el curso de los últimos dos siglos la política lingüística escolar oficial –como ocurre en muchos países– refleja motivaciones diferentes del fomento de las lenguas habladas en el hogar. Las lenguas extranjeras de inmigrantes no hispanohablantes fueron y son enseñadas sobre todo en escuelas privadas.

Con relación a la primacía del inglés, es cierto que en la ciudad de Buenos Aires hubo tempranamente inmigración inglesa, como lo relataba en 1880 José A. Wilde en su peculiar obra *Buenos Aires desde 70 años atrás*:

“Hacia 1810, el número de extranjeros era muy limitado [...]. Los ingleses, cuyo número era mayor que el de las demás naciones, dejando a un lado esa reserva que puede decirse les es peculiar, y abandonando su costumbre de asociarse casi exclusivamente entre sí, estrechaban relaciones con las familias del país, existiendo, desde entonces, entre ellos y los nativos, la

² Ver pág. 268.

mayor cordialidad. Por parte de la clase baja no eran tan amistosas las relaciones; miraban de reojo a los extranjeros, a quienes invariablemente calificaban de *ingleses*, cualquiera fuese su nacionalidad. Efectivamente, por muchos años, no solo la plebe, sino también aun entre la clase más elevada, llamaban *ingleses* a todo extranjero, y para complemento, para ellos, todo inglés debía llamarse *Don Guillermo*.” (Wilde, 1960: 78-79).

Más adelante, Wilde señalaba que en la época de Rivadavia aumentó el número de extranjeros: “Ya por el año 21, la población francesa empezó a aumentar notablemente” (ibíd., 84).

Pero si el origen de los inmigrantes hubiera determinado la selección de las lenguas extranjeras escolares, la primera lengua extranjera debería haber sido el italiano, aun cuando muchos de los inmigrantes no hablaran el italiano estándar, y la segunda, el gallego (cf. Gugenberger, 2000), dado que dos tercios de los inmigrantes españoles eran gallegos.³ Entre los varios datos que reflejan esta inmigración, recordemos el de la población de la ciudad de Buenos Aires en 1887, cuando los extranjeros superaban en un 2% a los nativos: del total de la población de la ciudad, el 32,1% eran italianos, el 9,1%, españoles, el 4,6%, franceses y el 6,9%, inmigrantes de otros orígenes. Como en muchos países, la enseñanza de lenguas estuvo y está mucho más ligada al proyecto político, económico y social de los sectores dominantes y a las ideologías lingüísticas que lo acompañan. Esto también explica por qué también en la Argentina se esté dando mayor importancia a lenguas anteriormente consideradas poco valiosas: al portugués, sobre el trasfondo del fortalecimiento del Mercosur y, al menos discursivamente, a las lenguas indígenas, acompañada de la ideología de defensa de la diversidad lingüística y cultural. Así, a comienzos de 2009 se aprobó la ley 26.468⁴, que obliga a las escuelas secundarias a ofrecer portugués, oferta que deberá ser concretada en 2016. Por ahora, la obligación rige para las escuelas; los alumnos podrán optar por esta u otra lengua extranjera (Brasil había promulgado en 2005 una ley análoga, n° 11.161, para la enseñanza del español).

En lo que respecta a los indígenas —que no serán objeto de esta tesis salvo cuando sean realmente extranjeras, es decir, de grupos inmigrantes y no habladas por comunidades autóctonas—, se estima que en el territorio que ahora conforma la Argentina en el siglo XVI vivían unas 20 etnias con un total de 330.000 integrantes y que a comienzos del siglo XIX tal

³ Por lo que sabemos, hoy en día hay una sola escuela bilingüe-bicultural gallego-argentina, que como lengua extranjera también enseña inglés: el Colegio Santiago Apóstol de Buenos Aires, con los niveles inicial, primario y secundario. Fue creado en 1998 por la Xunta de Galicia y el Centro Galicia de Buenos Aires.

⁴ Ver pág. 224.

vez superaran el millón de habitantes. Junto con sus lenguas fueron considerados “la barbarie” por los fundadores de la República, que los combatieron con el fin de construir un país de carácter europeo⁵ y de conquistar sus tierras para la explotación agrícola. En los libros de texto escolares del siglo XX se los describía como parte del pasado⁶ y tan solo en los últimos años se los está revalorizando como “pueblos originarios”. Así lo reflejan la resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación, la Ley Federal de Educación de 1993, la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Nacional de 2006.⁷ Sin embargo, amén de que estas iniciativas lleguen frecuentemente tarde porque ya se ha producido una extendida castellanización, algunas han quedado en declaraciones de buenas intenciones y los propiciadores de la Educación Intercultural Bilingüe tienen que hacer ingentes esfuerzos para lograr concretar sus propósitos.⁸ Como ejemplo podemos mencionar que desde diciembre de 2004 el guaraní es “idioma oficial alternativo” de la provincia de Corrientes y que a fines de 2007 egresaron los primeros nueve técnicos en guaraní, habilitados para enseñar guaraní en todos los niveles educativos de la provincia⁹; sin embargo, la nueva Constitución provincial de 2007, aunque haya sido traducida al guaraní dos meses después de aprobada, solo menciona que “Debe preservarse el derecho de los pobladores originarios, respetando sus formas de organización comunitaria e identidad cultural” (art. 66) y que se debe afirmar “la identidad provincial a través de la preservación de la lengua, usos y costumbres” (art. 204), sin aclarar de

⁵ Incluso la reforma constitucional de 1994 dejó sin cambios el artículo 25 de la Constitución de 1853, que reza “El gobierno federal fomentará la inmigración europea [...]”

⁶ Una excepción la constituyó el primer peronismo, que en su Primer Plan Quinquenal señaló que “Las denominadas lenguas autóctonas serán debidamente estudiadas no solo como reliquias de un pasado idiomático cuya influencia aún perdura sino también como elementos vivos de convivencia en las zonas originarias” (*Primer Plan Quinquenal*, 1946:2848). Ver más detalles en Glozman (2007).

⁷ Ver pág. 213.

⁸ Silvia Hirsch y Adriana Serrudo mencionan cuatro modelos de educación indígena en la región: 1) castellanización, 2) transicional, 3) bilingüe bicultural y 4) intercultural bilingüe (EIB), que surgieron sucesivamente pero sin que cada modelo anterior se dejara de lado. Así, tras la castellanización forzada, la etapa transicional incorporó a maestros indígenas, pero solo para facilitar la castellanización mediante la traducción a la lengua indígena de los contenidos y las consignas del docente. A fines de la década de 1960 y comienzos de la de 1970, el modelo bilingüe bicultural se basó en la promoción de las lenguas originarias y el respeto de sus culturas, pero los contenidos de la enseñanza seguían respondiendo a las concepciones originadas en los grandes centros urbanos. Tan solo desde fines de los setenta se ha fomentado la capacitación de maestros indígenas, se han creado materiales didácticos específicos, revalorizado los conocimientos indígenas dentro y fuera del aula e involucrado a la comunidad en la escolarización en la llamada educación intercultural bilingüe (cf. Hirsch y Serrudo, 2010: 19-21). Pero amén de que subsistan los otros modelos, resulta evidente que su sucesión histórica hace que hoy en día muchas comunidades indígenas ya sean (casi) monolingües en castellano; algunas conservan elementos de su cultura ancestral pero no, o muy poco, su lengua a medida que avanza la urbanización de la población.

⁹ La tecnicatura se creó en el Instituto de Formación Profesional “Realidades”; sus profesores son egresados de la Universidad Nacional de Itapúa, de Paraguay, con la cual la provincia de Corrientes firmó un convenio para que los profesores y egresados de su Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní pudieran ser docentes en diferentes instituciones educativas correntinas.

qué lengua se trata. Un proceso de mayor vitalidad se observa en las provincias de Misiones, donde una ley del año 2009 estableció en su art. 3 la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en todos los establecimientos educativos de la provincia a partir de 2015, y la del Chaco, que en 2010 cooficializó las lenguas qom, wichi y mocoit.

En este marco, el propósito general de la tesis es estudiar las políticas lingüísticas de la Argentina con relación a las lenguas extranjeras, sobre todo las aplicadas en la educación pública, a partir de los textos normativos emanados del gobierno nacional y de gobiernos provinciales, planes de formación docente y otros documentos, y realizar, sobre la base de hipótesis explicativas, una reconstrucción de los motivos, incluidas las iniciativas de terceros, que han llevado a la adopción de esas políticas en su contexto histórico-cultural.

Sin soslayar los antecedentes históricos, el análisis de la política lingüística estatal se centra en el período 1993-2009, es decir, en los años que median entre la sanción de la Ley Federal de Educación n° 24.195 y la Ley n° 26.468, de oferta obligatoria de portugués en las escuelas secundarias, ambas, como se intentará probar, expresiones de posiciones político-lingüísticas y pedagógicas sumamente diferentes, ancladas, la primera, en el neoliberalismo y la globalización, y la segunda, en el discurso antiliberal y de defensa de la integración regional latinoamericana.

A nuestro juicio, el interés del estudio de este período no se agota en el conocimiento de la política lingüística escolar argentina, la cual se inscribe en reformas educativas que tienen su parangón en numerosos países europeos y americanos. Lo que distingue esta política lingüística es que se produce en una etapa muy peculiar del país, en cuyo centro se sitúa la bancarrota del Estado y la profunda crisis social e institucional de diciembre de 2001, que impregna con su excepcionalidad todas las políticas. Esa impronta de radicalización vuelve más visibles algunos funcionamientos de las políticas lingüísticas en general y exhibe la fuerza ideológica de las representaciones sociolingüísticas, con lo cual su estudio puede contribuir a precisar algunos conceptos teóricos y formular otros nuevos.

Justificación de la organización de la tesis

La tesis se organiza en cinco capítulos y bibliografía. El capítulo 1 presenta el marco teórico general y el estado de la cuestión acerca de la investigación de políticas lingüísticas; no obstante, también hay discusiones teóricas en otros capítulos sobre la base del análisis de casos concretos. En el capítulo 2 se exponen las políticas lingüísticas anteriores a 1993. En el capítulo 3 se analiza la situación de las lenguas extranjeras en la Argentina –en especial, las cinco

lenguas enseñadas en el sistema escolar estatal— como producto de la inmigración y la interrelación entre las iniciativas glotopolíticas de las colectividades inmigrantes y la acción de las políticas lingüísticas estatales discutidas en el capítulo anterior. Es esta base sobre la que actúan las políticas lingüísticas desde 1993. El capítulo 4 expone y discute precisamente estas políticas. En el capítulo 5 se discute ese análisis y se extraen corolarios teóricos. Se añade la bibliografía y anexos con legislación lingüística analizada en el cuerpo de la tesis ordenados según el tipo de legislación; la primera vez que aparece citado un documento reproducido en los anexos se indica su ubicación en nota al pie.

CAPÍTULO 1. Marco teórico general

Resumen: en este capítulo se pasa revista a la perspectiva general de la sociología del lenguaje y a los dos hechos centrales para esta tesis que esta disciplina permite estudiar: la política lingüística y las ideas sobre el lenguaje. Son “hechos” además de “conceptos” porque se considera que constituyen, más allá de su teorización, realidades que condicionan y/o determinan la situación lingüística. Se ofrece un estado de la cuestión y se discute cuáles conceptos son los más pertinentes para el tema a estudiar.

1.1. Conceptos fundamentales

El marco teórico en que nos situaremos es globalmente la *sociología del lenguaje*, a partir de la cual enfocaremos dos hechos centrales para nuestra tesis: las *políticas lingüísticas* – junto con los de planificación lingüística y glotopolítica– y los factores objetivos que influyen en ellas, y las *ideas sobre el lenguaje* –representaciones, ideologías, actitudes y fetiche lingüísticos– que guían esas políticas como factores subjetivos y que guardan relación con los demás campos ideológicos. Procederemos de modo dialéctico para ir precisando los conceptos que teorizan estos hechos; es decir, partiremos de definiciones conceptuales generales que iremos precisando en su confrontación con los hechos estudiados, a la vez que iremos sometiendo a revisión crítica la descripción de los hechos mismos, puesto que toda observación científica de hechos está codeterminada por las hipótesis y las categorías previas.

1.1.1. Sociología del lenguaje

Por *sociología del lenguaje* entenderemos la disciplina que estudia la relación entre diversos agrupamientos humanos (naciones, pueblos, etnias, clases sociales, etc.) y las lenguas o variedades que emplean. Así, consideraremos parte de la sociología del lenguaje, entre otros, el estudio de la relación entre lengua y nación, de las políticas lingüísticas, del vínculo entre proyectos sociopolíticos y educación lingüística y de las funciones que desempeñan de hecho o que se les asignan a las distintas lenguas o variedades. Excluimos, en cambio, problemas que se suelen agrupar bajo el rótulo de “sociolingüística”, como los roles en la interacción comunicativa o la relación entre estructura social y variación lingüística. Esta precisión nos parece necesaria porque a más de setenta años del primer empleo del término “sociolingüística” (Hodson, 1939)¹⁰ todavía no

¹⁰ En la sección “Shorter Notices” de *Language in Society*, vol. 8, N° 1 (1979), p. 141, se informa que Raja Ram Mehrotra, de la Benares Hindu University de Varanasi, cita el artículo “Socio-linguistics in India”, de T.C. Hodson, como un uso muy anterior del término al de Haver Currie (1952), aunque este último aclara el limitado

hay una delimitación clara entre las disciplinas. Sin intención de historiar los conceptos, baste con señalar aquí que algunos de los problemas que estudiaban Joshua Fishman (1968) y sus colegas en *Readings in the Sociology of Language*, como por ejemplo la descripción contextual de una conversación, hoy día los situaríamos en el dominio de la sociolingüística, mientras que el enfoque de la mayoría de los temas que abarcaba la llamada Escuela Sociolingüística Catalana (Lluís Aracil, Antoni Badia i Margarit, Rafael-Lluís Ninyoles, Francesc Vallverdú y otros)¹¹, como por ejemplo el conflicto diglósico, lo consideraríamos típico de la sociología del lenguaje. Desde luego que estos límites imprecisos, a los que se añaden otros nombres, como “glotopolítica” –que trataremos más adelante– y “lingüística social”, y disciplinas afines (lingüística antropológica, etnolingüística, etnografía de la comunicación) también son índice de la conciencia del entrelazamiento de todos los fenómenos que estudian los aspectos sociales del lenguaje, y ha habido esfuerzos por constituir enfoques abarcadores ya desde 1954, fecha que Marcel Cohen (1956) indica como la de redacción de *Pour une sociologie du langage*. Hoy en día, más que una teoría que interrelacione todos los fenómenos, existen, por una parte, estudios de temas específicos, como lo son las indagaciones traductológicas que vinculan la selección de la variedad por parte del traductor no con sus preferencias individuales sino con las representaciones sociolingüísticas de esas variedades (Bein, 2008) incluidas las representaciones de la diglosia (Gardy y Lafont, 1981), los estudios de los ejemplos empleados en libros de texto y gramáticas que se orientan en las ideas sobre el lenguaje circulantes en una sociedad (Arnoux, 1998) y los trabajos sobre el empleo literario de determinado idioma en escritores multilingües (Kremnitz y Tanzmeister, 1996). Dada, pues, esta falta de precisión del concepto de sociología del lenguaje, queremos señalar que nuestro enfoque tendrá como centro las relaciones entre lengua, sociedad, poder e ideología.

1.1.2. Política lingüística, planificación del lenguaje, glotopolítica

En ese marco estudiaremos la(s) **política(s) lingüística(s)**, que entenderemos ante todo como los cursos de acción con relación al uso público de las lenguas fijados por los Estados nacional o provinciales, incluidos otros organismos que tienen la delegación del Estado para establecerlos, como por ejemplo, en el caso argentino, el Comité Federal de Radiodifusión. Tenderemos a usar el plural (“políticas lingüísticas”) para las determinaciones concretas sobre

alcance de ese uso en “On the Proposal of Sociolinguistics as a Discipline of Research”, *Language in Society*, vol. 9, N° 3 (1980), pp. 407-411.

¹¹ Para una síntesis general de sus conceptos, ver Kremnitz 1979.

el uso público de las lenguas, y el singular (“política lingüística”) como hiperónimo más abstracto.¹²

Decir que quienes fijan las políticas son los Estados remite a la discusión acerca de sus actores. Mientras que Louis-Jean Calvet señala que “cualquier grupo puede elaborar una política lingüística [...]. Pero sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación.” (Calvet, 1997:10), otros creen que aun cuando se pueda reservar para el sintagma “política lingüística” el significado de “decisiones del Estado sobre el uso público de la lengua”, los cambios provocados por intervenciones de los hombres no se agotan en las decisiones estatales, sobre todo cuando no se trata de un Estado fuerte sino de Estados débiles o dependientes. Así, Georg Kremnitz (2001) recoge un estudio de Emili Boix y Xavier Vila (Boix y Vila 1998), quienes grafican a los actores de la política lingüística y sus roles distinguiendo entre el “Estado” con sus tres poderes, por una parte, y, por la otra, la “sociedad civil”, en la que incluyen el poder económico y mediático, pero también todas las asociaciones civiles, desde los sindicatos hasta las asociaciones de lingüistas. Kremnitz considera útil ese análisis, pero critica que la “población”, el tercer componente de este esquema, aparezca casi sólo como receptor del cual prácticamente no parten impulsos político-lingüísticos, pues cree que aun cuando la población aparece como masa difusa que, cuando se articula, suele hacerlo a través de organizaciones civiles, su papel político-lingüístico no es secundario. Y añade:

“Por eso me parece que tiene sentido aguzar la mirada sobre los participantes de los procesos político-lingüísticos y sus posibles papeles. Mi hipótesis es que los papeles de los participantes se modifican en conexión con los cambios en las condiciones sociales de la comunicación, y que estos cambios se plasman en los desarrollos pero especialmente en los resultados de los procesos.” (trad. propia, R.B)

En la Argentina, el uso de varias de las lenguas de inmigrantes e indígenas ha estado asegurado en gran medida por esos participantes no estatales y en ocasiones también por la acción de terceros países, como el impulso dado durante mucho tiempo al francés por parte de Francia, por cierto que en interacción con las políticas lingüísticas estatales. Pero también repararemos en aquellos casos en que el Estado actúa sobre las lenguas sin mencionarlas, lo cual no significa que carezca de política lingüística, como cuando los constitucionalistas argentinos de 1853 no declararon el castellano lengua oficial de la república porque su concepción de nación “civilizada”, sumada a la ecuación decimonónica de “una lengua - una nación” excluía tanto las lenguas indígenas como otras lenguas europeas. También emplearemos el concepto de *planificación del*

¹² Para una discusión más detallada de estos conceptos, ver Hamel, 1993.

lenguaje en su sentido actual de “puesta en práctica de una política lingüística” (Calvet, 1997:5), es decir, como instrumentación de determinada política, y no en su sentido original, cuando en los años sesenta se concebía el *language planning*, en el espíritu de la Alianza para el Progreso y la era Kennedy¹³, como conjunto de medidas apolíticas, neutrales, racionales, destinadas a contribuir al desarrollo nacional. Varios investigadores han hecho notar que la política lingüística, como toda otra política, no puede ser neutral. Klaus Bochmann (Bochmann 1987:2-14) destaca que la política lingüística está subordinada a determinados sectores sociales, económicos, ideológicos, culturales, religiosos de determinados grupos/capas/clases sociales, si bien tales intereses se concretan como política lingüística generalmente de forma indirecta, mediatizados por otros ámbitos de la política: política mediática, política de formación de opinión, política cultural, política educativa, etc. También puede beneficiar a determinados países. En ese sentido resultan especialmente esclarecedores los análisis de Arnoux (2008a), del Valle (2007) y otros sobre la manera en que la política lingüística exterior de España beneficia no solo la presencia empresarial española en la enseñanza del español y todas sus industrias anejas (mercado editorial, exámenes, capacitación docente), sino que intenta construir también una nueva identidad hispanoamericana destinada a fortalecer dentro de la Unión Europea el papel de España como interlocutor de América Latina. A pesar de estas conclusiones en el ambiente académico, hoy día, sobre todo en los casos de políticas lingüísticas institucionalizadas, el discurso oficial tiende a presentar la política y la planificación lingüísticas adoptadas como el único orden racional deseable, en la línea de Pangloss del *Candide* de Voltaire, como lo muestran también algunos documentos del Ministerio de Educación argentino.

Un tercer concepto al que apelaremos es el de *glotopolítica*. En su artículo “La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, Elvira Arnoux (1999) ofrece un panorama histórico al respecto. Su interés radica en mostrar cómo han ido evolucionando los estudios científicos de las políticas lingüísticas y de sus distintos actores, su relación con las situaciones sociohistóricas y la relación entre científicos y políticos en este campo. Su uso del concepto de glotopolítica, propuesto por Guespin y Marcellesi (1986), precisamente intentaba englobar las acciones de todos actores, designar “toda acción sobre el lenguaje que revista la categoría de lo político”, neutralizar con el prefijo “gloto-“ la división entre lengua y habla que en

¹³ La “Alianza para el Progreso”, proclamada por Kennedy en 1960, se proponía “mejorar la vida de todos los habitantes del continente” con medidas de carácter social (educación, sanidad, vivienda), político (defensa de sistemas democráticos) y económico (limitación de la inflación, mejora de la balanza de pagos). Para ello los Estados Unidos se comprometían a cooperar en aspectos técnicos y financieros. Tras el asesinato de Kennedy la Alianza fracasó; se redujo a la cooperación militar en contra del comunismo.

el sintagma “política lingüística” parecía referirse más a las acciones sobre la lengua y reunir también en un nombre disciplinario los estudios de “las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea, o no, consciente de ello”. Por tanto, en “glotopolítica” se incluyen aquellas decisiones y acciones que, por provenir de colectivos no gubernamentales, quedan excluidas de la definición de política lingüística, como la actividad epilingüística de los docentes, los acuerdos idiomáticos de editoriales –a veces sistematizados en “manuales de estilo” (cf. Arnoux, Blanco y Di Stefano 1999)–, la presión lingüística ejercida por anunciantes en programas televisivos¹⁴, el cultivo que algunas minorías realizan de su lengua propia, etc.¹⁵ Arnoux también menciona el término “ecolingüística”, que Daniel Baggioni (1997) defendía en su ambigüedad porque “eco-“ podía remitir tanto a “economía” como a “ecología”, aunque privilegiara el primer sentido, y Louis-Jean Calvet (1999) definía como la ciencia “que estudia las relaciones entre las lenguas y su medio, es decir, en primer lugar las relaciones entre las lenguas y luego entre las lenguas y la sociedad”¹⁶. Destaca Arnoux asimismo que Henri Boyer, partiendo de las concepciones de las escuelas sociolingüísticas catalana y occitana de que la coexistencia de lenguas en un mismo lugar no es nunca igualitaria sino conflictiva, usa el término “glotopolítica” para referirse a las intervenciones de personalidades más o menos conocidas, grupos y/o asociaciones de militantes de la lengua e incluso partidos políticos, las cuales suelen tener una fuerte dimensión reivindicativa. Arnoux termina señalando que la glotopolítica

“no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; [...] atiende como marco social tanto las pequeñas comunidades como las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta, según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política. [...] El análisis debe centrarse tanto en las intervenciones explícitas como en los comportamientos espontáneos, la actividad epilingüística y las prácticas metalingüísticas, más allá de que asigne importancia a las representaciones sociolingüísticas que las sostienen.”

¹⁴ Así ocurrió hace unos años en el caso de programas en catalán en la televisión valenciana: los anunciantes exigían que para una serie de palabras se usaran formas más parecidas al castellano (¿más “valencianas?”), como por ejemplo “deports” en lugar de “esports”.

¹⁵ Esto seguramente ocurre porque muchas de las teorizaciones político-lingüísticas provienen de países en los que existe una política lingüística oficial manifiesta; pero no se puede subestimar la repercusión pública y, por ende, “política”, de estos colectivos en aquellos países que carecen de una política lingüística gubernamental activa y explícita.

¹⁶ Las traducciones del francés contenidas en este párrafo pertenecen a Elvira Arnoux, op.cit.

Arnoux divide el recorrido histórico en tres etapas: en la *primera*, al final de la Segunda Guerra Mundial, los procesos de descolonización, sobre todo del África negra, llevaron a las intervenciones de “planificación del lenguaje” (estandarizar lenguas, ordenar sus funciones, crear material didáctico, etc.) y, en el plano teórico, a distinguir las diferentes categorías de lenguas, a la división entre “corpus” y “estatus”, a establecer grillas para la recolección de datos. Asimismo, en esos años se produjo la expansión, con distintas estrategias, del inglés y el ruso en los espacios controlados por las dos superpotencias. La *segunda* etapa, desde comienzos de los años setenta hasta mediados de los ochenta, estaría signada por la defensa de las lenguas minoritarias en los Estados centralistas de Europa occidental, en los Estados multinacionales del bloque socialista y en los países de independencia reciente; en el plano teórico, esta visión crítica condujo a la historización de las políticas lingüísticas, con lo cual se fue mostrando que las medidas tomadas al respecto por los distintos Estados no constituían respuestas técnicas sino político-ideológicas, en especial, a la concepción del vínculo entre lengua y nación. La *tercera* etapa, desde mediados de los ochenta hasta el presente, está marcada por la constitución de las uniones supraestatales; habría vuelto cierto ocultamiento de la carga ideológica a favor de un nuevo entusiasmo planificador, en el que también la globalización y las nuevas tecnologías de la palabra crean la ilusión de poder superar posiciones enfrentadas entre lo global y lo regional mediante un discurso ético y ecológico. Y señala que

“aparecen así en nuestro campo viejas y nuevas problemáticas que tienen que ver con las relaciones entre diversos términos: la nación y la lengua, el especialista y el poder político, la delimitación científica de la lengua y su recorte político, el discurso glotopolítico y las prácticas efectivas, los sistemas y representaciones del pasado asociados con las lenguas y las nuevas necesidades sociales, la reflexión más o menos sistemática sobre la lengua y los dibujos que al mismo tiempo esos discursos realizan del universo social, la temporalidad de la lengua y de los procesos económicos, las ubicaciones sociales y las posiciones glotopolíticas, las políticas lingüísticas gubernamentales y la dimensión lingüística de las prácticas políticas de distintos sectores sociales.” (Ibíd., 16-17)

El término “ecolingüística” o “ecología lingüística” es, de todos los reseñados, el que nos resulta el menos preciso, no solo por lo que señala Baggioni acerca de la ambigüedad del prefijo “eco-“, sino también porque en su versión más radicalmente ecologista equipara la diversidad lingüística a la diversidad biológica, como lo hacía, entre muchos, el secretario general del Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos:

“Con cada lengua que desaparece se altera el *equilibrio ecolingüístico* del mundo, y la rapidez y proliferación de los procesos de sustitución pueden traer consecuencias imprevisibles que ya se empiezan a detectar en diversas *patologías colectivas*. (Ramon i Mimó, 1997; subrayado nuestro, RB)

“Todas las predicciones indican que durante el siglo XXI pueden desaparecer el 80% de las lenguas del mundo”. Esta escalofriante perspectiva hace de la cuestión de los derechos lingüísticos (DDL) algo más acuciante que la justa aspiración a la equidad (o sea, al reconocimiento del valor igualitario de todas las lenguas): coloca pura y descarnadamente el ejercicio de los DDL en el epicentro de la supervivencia. ¿Estará mi lengua entre el puñado de las afortunadas sobrevivientes?” (Fabbri, 2003)

Tales argumentos, sin duda bien intencionados y que intentan aprovechar la fuerza del discurso ecologista, presentan, sin embargo, algunos problemas científicos importantes. Es cierto que superan el biologicismo del siglo XIX, que aplicaba a las lenguas la metáfora de organismos vivos, metáfora que, como señala Mufwene (2000:39ss), no capturaba la variación interna y volvía difícil pensar esa variación como origen del cambio lingüístico motivado internamente, no permitía explicar el cambio parcial o diferencial del que participan algunos hablantes y otros no, o de manera diferente (como los cambios en el inglés en el Reino Unido y en los EE.UU. desde el siglo XVII), no ilustraba el diferente ritmo de cambio a largo plazo, no solo entre hablantes sino también entre dialectos, y ocultaba lo indefinido de la frontera entre lenguas y dialectos, indefinición que no existe entre individuos. Pero incluso apelando a considerar cada lengua como especie, lo cual permite metaforizar mejor algunos de esos fenómenos, este discurso conserva fuertemente el campo semántico de (peligro, amenaza de) la muerte de las lenguas; la novedad respecto de la lingüística histórica tradicional (Franz Bopp, August Schleicher, etc.), que asumía como “natural” la muerte de lenguas pero también el nacimiento de otras nuevas, consiste en que considera que se debe intervenir para evitar esa muerte a toda costa, como lo proclama, entre otras muchas, la obra de Claude Hagège *Halte à la mort des langues!* (2002). Frente a esta posición se alzan voces como la de Mauro Fernández, quien, tras señalar que es partidario de la diversidad lingüística, manifiesta que

“No identifico, pues, la diversidad lingüística con la preservación de las lenguas que existen actualmente, y mucho menos con su mantenimiento en un imaginario estado de pureza dirigido a preservar la “visión del mundo” y los “tesoros culturales” que se dice que contiene cada una de ellas. Una de las facetas más apasionantes de la lingüística es la observación de cómo los humanos hacen uso de sus recursos lingüísticos para adaptarse a socio-ecologías siempre cambiantes. Lo que desde los discursos hegemónicos se llama contaminación, destrozamiento, corrupción, degeneración de las lenguas no es sino producción de nueva diversidad lingüística, y lo que se llama “mantenimiento de la unidad” o “preservación del patrimonio lingüístico-

cultural” no es sino bloqueo de la nueva diversidad que producen los usuarios para satisfacer sus necesidades comunicativas y culturales. (Fernández 2006:3)¹⁷

Esta disputa en torno al mantenimiento de la diversidad actual o, dicho de otra manera, de la preservación, la recuperación y el desarrollo de las lenguas actuales, disputa que incluye a los sociolingüistas, resulta importante no solo porque es una muestra más de distintas ideologías lingüísticas que hacen que descripciones coincidentes de los hechos que provocan la extinción de lenguas (consecuencias de guerras y genocidios, migraciones, imposiciones de lenguas desde el poder, etc.) no generan las mismas conclusiones, sino también porque las acciones glotopolíticas concretas de funcionarios gubernamentales, asociaciones civiles y comunidades indígenas y de inmigrantes en la Argentina se desarrollan en ese campo de tensiones acerca de cuál diversidad es la deseable. “Diversidad” funciona como un ideograma en el sentido de Marc Angenot (1977), es decir, como una suerte de condensado ideológico que activa un imaginario colectivo: es el lugar del respeto de la diferencia etnocultural, de lo democrático frente a lo autoritario, de la igualdad de géneros frente al machismo, y, en el terreno lingüístico, de los derechos lingüísticos individuales y colectivos frente a la imposición centralista y al monolingüismo; pero todo ello no impide los desplazamientos semánticos, de modo que el uso del término y también el de sintagmas como “la opción por el plurilingüismo” no conduce necesariamente a posiciones ni a medidas iguales. El hecho de que, además, esas posiciones no reflejen automáticamente determinadas opciones políticas generales muestra la complejidad, la relativa autonomía y los clivajes temporales de las diversas zonas de la ideología, así como el peso gravitante del contexto sociohistórico; así encontramos hoy día a defensores de la diversidad lingüística entre la extrema derecha italiana (cf. Tanzmeister, 2002), mientras que Antonio Gramsci

“había comenzado a encontrarse insatisfecho con la concepción croceana del lenguaje a partir de la aprobación del Acta de Educación de 1923 la que, siguiendo la concepción de Croce de que era imposible establecer una gramática normativa, no establecía lineamientos para la enseñanza normativa del italiano. El resultado, de acuerdo con Gramsci, era el reforzamiento de las divisiones de clase al hacer que las "clases subalternas" siguieran siendo analfabetas al quedar atrapadas en sus dialectos provinciales: "Así retrocedemos a una división en estados jurídicamente instituidos y cristalizados en lugar de avanzar hacia la trascendencia de las divisiones de clase.”¹⁸ (Brandist 1996 s/n)

¹⁷ La paginación corresponde a la versión electrónica enviada por el autor.

¹⁸ Antonio Gramsci: *Selections from the Prison Notebooks*, Q. Hoare y G. Nowell Smith, comp., Londres 1971, pág. 41.

Estas diferentes posiciones son claramente gravitantes en la política lingüística del Estado argentino y en las actitudes de las comunidades inmigrantes.

1.1.2.1. Factores objetivos que condicionan la eficacia de políticas lingüísticas

En este punto queremos discutir algunos de los factores objetivos que condicionan el éxito o el fracaso de políticas lingüísticas; dejaremos para otro apartado una discusión más detallada de los factores ideológicos. Algunos de esos factores ya han sido ampliamente tratados por numerosos autores:

1) La eficacia de políticas lingüísticas, sobre todo de aquellas que intentan cambiar grandemente la situación lingüístico-comunicativa de un país, es mayor cuando acompañan un cambio sociopolítico de envergadura; casos paradigmáticos son el de la revolución turca encabezada por Kemal Atatürk y la hebraización de los inmigrantes en la creación del Estado de Israel. Desde luego que pueden incidir otros factores, como la inexistencia de una lengua nacional dominante, que llevó a que en algunos procesos de descolonización los países independizados tuvieran que recurrir nuevamente a la lengua de la antigua potencia colonial para diversas funciones, a los que en casos como el de India se añadían conflictos étnicos y religiosos que impidieron que el hindí se convirtiera en la única lengua de comunicación oficial para el gobierno nacional y se tuviera que mantener el inglés junto al hindí para esas funciones. Con todo, tales situaciones contrastan con la poca entusiasta aceptación de las últimas reformas ortográficas alemana y francesa en países cuya población no sufrió grandes transformaciones estructurales pese a la paulatina consolidación de la integración regional.

2) Las posibilidades de éxito de las medidas son tanto mayores cuanto más cercanas sean a las prácticas lingüísticas de la población; a la inversa, las medidas serán conflictivas “si las elecciones *in vitro* van a contramano de la gestión *in vivo* o de los sentimientos lingüísticos de los habitantes” (Calvet, 1997:45). Sin embargo, sobre todo los investigadores en lenguas indígenas señalan la posibilidad de estrategias de revitalización que conduzcan a “la superación de mecanismos de ocultamiento estratégico de la identidad y de fuertes mandatos de abandono de las prácticas culturales y lingüísticas” (Golluscio, 2008:235), siempre que las propias comunidades estén dispuestas a realizarla; a veces ya el trabajo de campo de lingüistas interesados en describir y registrar la lengua lleva a una mayor valoración de la lengua propia.

3) Una serie de cambios masivos puede no responder a una regulación de las lenguas, o tener con esa regulación una relación solo indirecta. Entre ellos podemos incluir las ya mencionadas consecuencias de migraciones (por guerras, conquistas de territorios, catástrofes naturales, etc.), genocidios, descubrimientos técnicos y científicos, contactos de lenguas por razones comerciales, así como los cambios en las relaciones de producción. Un gran número de investigaciones de los últimos años basadas en la genética molecular, la paleolingüística, la arqueología y otras ciencias, muestran que desde que hay lenguas como las que conocemos hoy día, es decir, desde hace unos cincuenta mil años, siempre han surgido lenguas nuevas y se han producido mezclas, desplazamientos, cambios y extinción de lenguas (cf. entre otros Dixon 1997, Crystal 2000, Nettle 2000, Renfrew 2000, Adiego 2002, Fernández 2003, Campbell 2004, etc.). Designar estos cambios “política lingüística *in vivo*” (Calvet, *ibíd.*) porque es la forma en que los seres humanos resuelven sus necesidades comunicativas cuando no hay intervención estatal, tal vez constituya una ampliación excesiva del concepto de *política* porque no incluye un curso de acción, entre varios posibles, elegido conscientemente: el ingreso de miles de arabismos en el castellano no respondió a una política de moros ni de cristianos. En el polo individual, tampoco se puede hablar de política lingüística cuando un descendiente de alemanes en la Argentina que se casa con una mujer que no sabe alemán abandona el idioma de sus padres y no se lo enseña a sus hijos, aunque intervengan en su actitud las representaciones lingüísticas e identitarias generales fomentadas por las políticas lingüísticas estatales: se trata de prácticas lingüísticas que, si se vuelven masivas, pueden incidir en la situación lingüística y adquirir, entonces, carácter político. Desde luego que al hablar de “polo individual” no desconocemos que también aquí interviene el valor adjudicado a las distintas lenguas, que trataremos más adelante, ni el hecho de el origen de todo cambio lingüístico, sea de lengua o dentro de una misma lengua –un límite que puede ser igualmente difuso cuando se trata de dialectos, de situaciones bilingües o de contactos de tipo *Sprachbund*¹⁹ – tiene un origen social y que toda modificación social entraña un cambio lingüístico, como ya lo destacaba Antoine Meillet hace más de un siglo al cuestionar las leyes históricas postuladas por los neogramáticos:

Dès lors, il est notable *a priori* que toute modification de la structure sociale se traduira par un changement des conditions dans lesquelles se développe le langage. (Meillet, 1906, citado por Chiss y Puech, 1997:57).

¹⁹ Para mayores acerca de este concepto usado por primera vez por Nikolai Trubetzkoy (1928:17-18), ver Schaller, 1997.

Entre los factores que se han discutido menos encontramos los siguientes:

1) El *carácter histórico del control estatal* que deriva del modo de producción imperante. Estamos acostumbrados a pensar en Estados cuyos gobiernos controlan en buena medida a través de los aparatos represivos y los aparatos ideológicos de Estado (en la terminología de Louis Althusser 1970) numerosos ámbitos de la vida cotidiana de toda la población en todo el territorio: la educación, la seguridad, las relaciones de propiedad, la salud, el derecho de familia, la inmigración, etc., y también las prácticas lingüísticas. Sin embargo, ese poder para controlar la reproducción o la modificación de las condiciones de producción está ligado a determinadas formas políticas; al menos en el mundo occidental, se vincula con las formas nacionales de los Estados que comienzan a surgir con el desarrollo de la burguesía²⁰. Desde luego, ya mucho antes de la Edad Moderna diversas religiones habían impuesto una lengua para los oficios religiosos y determinada “pureza” lingüística porque la ligaban a la sacralidad de los textos; también en América se pueden encontrar antecedentes de políticas lingüísticas anteriores al descubrimiento, como el hecho de que los incas enviaran durante cinco años a los hijos de los caciques al Cuzco para que aprendieran la variedad cuzqueña del quechua. Pero si se opta por considerar la política lingüística un curso de acción elegido para el *conjunto* de la población o para una comunidad o región y no solo para una capa o casta, esa política comienza, al menos en el mundo dominado por los europeos, con la constitución de los reinos nacionales, que requieren del desarrollo y la gramatización de las lenguas nuevas, las políticas de traducción, la paulatina difusión de obras gracias a la imprenta y una muy lenta expansión del sistema escolar. Esta evolución se puede explicar en el terreno de las ideas en lo que Charles Taylor (2004) llama los *imaginarios sociales modernos*, en los que la diferenciación funcional de los grupos se considera contingente y el orden normativo subyacente a la sociedad política es que los seres humanos son agentes sociales y racionales cuyo destino es colaborar pacíficamente para el beneficio mutuo, a diferencia de los imaginarios sociales *premodernos*, que se destacaban por pensar la sociedad como conjunto de varios órdenes jerárquicos, cada uno

²⁰ Aún hoy día ese control es desigual, no solo en países gigantescos, como la India o la Federación Rusa, sino también en algunos países latinoamericanos. Así, en las comunidades indígenas del sur de Bolivia, que desde 2009 se denomina “Estado plurinacional y comunitario”, hasta hace unos pocos años los caciques tenían un poder territorial mayor que el del gobierno central (comunicación oral de la antropóloga Silvia Hirsch, que debió entrevistarse con diecisiete caciques para que le autorizaran llevar a cabo una investigación), mientras que en la Argentina el poder central adoptó ya a comienzos del siglo XX estrategias para que los caciques patagónicos se convirtieran en transmisores de las órdenes del gobierno nacional (Habegger 2007).

de los cuales necesitaba y complementaba al otro, y en la cual la diferencia jerárquica era vista como el orden mismo de las cosas, como la cabeza debe estar por encima de los pies. Estos imaginarios se pueden relacionar con la función y la distribución de las lenguas: si observamos la Edad Media europea, el latín ocupaba ese orden jerárquico superior y era la lengua codificada, la de la mayoría de los actos gubernativos, la religión y las universidades²¹. El latín era, pues, necesario para actividades de los estratos sociales superiores, pero al mismo tiempo su superioridad respondía al orden jerárquico que situaba como inferiores las hablas vulgares propias de los estratos subalternos en la sociedad feudal. Según Pierre Bourdieu, los siervos de la gleba no eran conscientes de que hablaban una lengua, sino que los hablantes coexistían en estado práctico, puesto que la fragmentación social y la relativa autarquía de los feudos volvía secundaria la necesidad de una lengua vernácula común. La mayoría de los habitantes no salía casi nunca del feudo y, por tanto, tenía poca necesidad de comunicarse con quienes no fueran sus vecinos inmediatos. Los feudos tampoco tenían excedente de producción; al no haber un mercado centralizado, no hacía falta contar con denominaciones iguales para pesos, medidas y productos. Y, agrega Bourdieu (1985:20): “[...] en ausencia de una *objetivación* en la escritura y, sobre todo, de la *codificación* jurídica correlativa a la constitución de una lengua oficial, las «lenguas» solo existen en estado práctico.”

Con todo, durante los siglos XVI y XVII esas políticas suelen tener un alcance restringido: la ordenanza de Villers-Cotterêts firmada en 1539 por Francisco I, que convirtió el francés en la lengua oficial del reino en detrimento del latín, no provocó la francización del conjunto de la población de Francia, como pudieron comprobarlo los revolucionarios franceses aún 250 años más tarde en el informe Grégoire (1794).

Habrá que esperar, por tanto, a mediados del siglo XVIII para encontrar políticas lingüísticas que intenten abarcar el conjunto de la población, acorde con el imaginario social moderno que se traduce en la Ilustración como preparación ideológica para el ascenso de la burguesía al poder político (lo cual, por supuesto, no significa que todas esas políticas resulten exitosas). Son precisamente los iluministas, con su creencia en la razón universal y en que, por

²¹ Excede los objetivos de esta tesis analizar más detalladamente la diferencia entre lengua escrita y lengua hablada: en realidad, el latín usado en el Medioevo en la escritura era el “latín medio” y en los distintos países europeos se presentaban situaciones diversas respecto de las lenguas literarias (el florentino, el galaico-portugués de Alfonso X, el provenzal, el francés, el alemán, etc.), pero prácticamente nunca la lengua escrita ni la literaria era una de las variedades habladas por el pueblo; tal vez solo en el caso del castellano la distancia entre la lengua literaria y la popular fue menor a raíz de la necesidad de crear una nobleza intermedia, los hijosdalgo, para consolidar la posesión de los territorios reconquistados (cf. Lapesa 1980).

tanto, cualquier idea se debe poder expresar en cualquier lengua y traducir a cualquier lengua, quienes, al considerar que no hay lenguas de mayor jerarquía que otras sino solo distintos grados de evolución, propondrán intervenciones en las lenguas con el fin de mejorarlas²². Pero también comienza a manifestarse la idea de que el progreso de una sociedad requiere de una lengua única conocida por toda la población; en América del Sur, los borbones intentan castellanizar todas sus colonias y el marqués de Pombal cambia la *língua geral* de origen tupí por el portugués en el Brasil. La ecuación lengua-pueblo-nación se desplegará plenamente con el romanticismo hacia fines del siglo XVIII y dominará todo el siglo XIX y parte del siglo XX con la consolidación de los Estados-nación y el pensamiento nacionalista. Al mismo tiempo, el desarrollo del capitalismo multiplica los intercambios internacionales y aparece la necesidad de estudiar lenguas extranjeras de manera institucional, todavía prohibidas en la Francia jacobina. Había ciertamente en Europa un sector social –primero, de la aristocracia, luego también de la alta burguesía– que aprendía lenguas extranjeras a temprana edad, a menudo de las gobernantas y los preceptores, y que consideraba que el conocimiento de lenguas extranjeras formaba parte de la buena educación, como la equitación o la danza. También estudiaban lenguas extranjeras los diplomáticos y algunos hombres de negocios. Pero de política lingüística con relación a estas lenguas se puede hablar tan solo a partir de aproximadamente 1830, cuando se produce su incorporación a algunos currícula de la escuela media.²³ Estudios modernos de esta cuestión son, por ejemplo, el de Espagne e.a. (1991), quienes muestran, sobre la base de testimonios de docentes, la relación entre identidad nacional francesa y enseñanza de alemán entre 1830 y 1850. Desde hace algunos años, en varios países, entre ellos, la Argentina, la enseñanza de las lenguas extranjeras comienza en la escuela primaria.

2) El proceso de ***urbanización de la población***. Según un informe de la UNESCO (2006), en 2000, y con tendencia creciente, la mitad de la población mundial vivía en núcleos urbanos (asentamientos humanos con más de 20.000 habitantes), mientras que en 1900 lo hacía menos del 15%. El tamaño promedio de las 100 ciudades más grandes del mundo aumentó de 0,2 millones en 1800 a 0,7 millones en 1900 y a 6,2 millones en el año 2000. Las dieciséis megalópolis (con más de 10 millones de habitantes) congregaban en 2000 el 4% de la población mundial. La urbanización ha generado la especialidad denominada “sociolingüística

²² En la Argentina, la influencia del pensamiento ilustrado sobre la lengua fue muy prolongada. Juan Bautista Alberdi, Domingo Faustino Sarmiento y otros pensadores del siglo XIX hicieron propuestas para *mejorar* la lengua española entre 1837 y 1843 (cf. Varela 1999 y Arnoux 2008).

²³ En esta tesis se usarán como sinónimos “escuela media” o “nivel medio” y “escuela secundaria”.

urbana”; como señala Calvet (1994:11-13), la ciudad constituye un factor de unificación lingüística, porque, a pesar del plurilingüismo, los individuos se comunican por medio de lenguas vehiculares²⁴; es también un lugar de conflicto de lenguas, en particular, en la familia, pues vive expuesta a distintos repertorios lingüísticos; por último, es también lugar de coexistencia y mestizaje lingüísticos, pues aunque unifique por razones de eficacia en la comunicación, no puede aniquilar tampoco las necesidades identitarias de poblaciones venidas de otros lugares. Esta situación ha dado lugar a proyectos de investigación como el de Thierry Bulot y Regine Delamotte-Legrand (1995), quienes estudiaron mediante encuestas epilingüísticas, es decir, encuestas sobre “los juicios de valor que las personas interrogadas formulan sobre las prácticas de lenguaje (propias o ajenas, de individuos o grupos)” y también sobre “el modo en que son puestas en palabras las representaciones de la actividad de lenguaje y del sujeto en el lenguaje” la situación lingüística en Rouen, Atenas, Venecia y Berlín. La Argentina no es ajena a ese proceso de urbanización: pasó del 28,6% en 1869 al 89% en 2001 (Mapa Educativo Nacional 2001), tomando como base las poblaciones de más de 2000 habitantes; además, en el ámbito metropolitano de Buenos Aires vive el 32% de la población total.²⁵ El último informe de la División de Información y Relaciones Externas del Fondo de Población de las Naciones Unidas señala que el porcentaje de población urbana de la Argentina en 2011 fue del 92% (UNFPA, 2011: 117), porcentaje que comparte con Uruguay y que supera incluso a varios de los países más desarrollados.²⁶ Pero esa concentración no implica la castellanización automática de las minorías indígenas ni de los inmigrantes; si bien la escolarización primaria alcanza prácticamente la totalidad de los niños, la radicación de las minorías en determinados barrios puede favorecer el mantenimiento de otras lenguas y distintos grados de bilingüismo, como la vitalidad del toba en la ciudad de Resistencia (Chaco) y el surgimiento del llamado “Belgrano-Deutsch” en ese barrio de la ciudad de Buenos Aires. La dinámica de la ciudad debe ser analizada en cada caso específico. Sin embargo, la ciudad ejerce una influencia lingüístico-comunicativa también por el *entorno semiótico*: en nuestro medio,

²⁴ Una excepción sudamericana la marca Catherine Pic-Gillard (2005) en “Le paradoxe paraguayen: quand la ville devient lieu de bilinguisme”.

²⁵ Según el último censo de población (cf. INDEC, 2010), el 27 de octubre de 2010, de los 40.091.359 de habitantes, 2.891.082 vivían en la Ciudad de Buenos Aires y 9.910.282 en los 24 partidos del Gran Buenos Aires, mientras que las provincias patagónicas de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego sumaban solo 2.089.100 habitantes en sus 786.853 km² (28,3% del territorio nacional).

²⁶ Algunos de estos porcentajes son los siguientes: Alemania, 74%; Brasil, 87%; Canadá, 81%; China, 47%; España, 77%; Estados Unidos de América, 82%; Federación Rusa, 73%; Francia, 85%; Italia, 68%; Japón, 67%; Reino Unido, 80%.

especialmente Ana Camblong y sus discípulos (ver p.ej. Camblong, 2004 y Daviña, 2004) estudian no solo el uso de las lenguas sino también su presencia en carteles de publicidad y de negocios, rotulación vial, señalización de edificios, etc.²⁷

1.1.2.2. Factores subjetivos: las ideas sobre el lenguaje

1.1.2.2.1. Representaciones, ideologías y actitudes

En el terreno de los factores subjetivos que condicionan la elección de las lenguas o variedades se han utilizado varios nombres que corresponden a distintos objetos y enfoques de las ideas sobre el lenguaje: “representaciones (socio)lingüísticas”, “ideologías lingüísticas”, “valoraciones”, “actitudes” e incluso “estereotipos”.

Aquí daremos mayor relevancia al concepto de *representación sociolingüística*, que tuvo su origen en la desmitificación que realizó la escuela sociolingüística catalana de conceptos como el de bilingüismo, cuando señalaba que este no es ninguna “riqueza adicional” ni un “tesoro” de una comunidad (Aracil, 1966), sino que el hecho de que una misma comunidad lingüística no use habitualmente una sino dos lenguas responde a una imposición política o político-militar. Estos sociolingüistas operaron, pues, una ideologización del concepto de diglosia al señalar, a diferencia de Uriel Weinreich, que las lenguas en presencia no son lenguas en contacto sino en conflicto, y concibieron la situación lingüística resultante dialécticamente. A continuación, Robert Lafont elaboró teóricamente este cambio señalando que había en juego distintas representaciones de la diglosia (Gardy y Lafont, 1981), lo cual derivó en el concepto de representación sociolingüística como una suerte de constructo ideológico interpuesto entre la praxis lingüística real y la conciencia social de esa praxis.

Nosotros consideramos las representaciones, que suelen tener materialidad discursiva, no solo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos, sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen solo del lenguaje.²⁸ Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan, y se

²⁷ En un estudio de la adquisición de la lectoescritura en tres escuelas de la ciudad de Corrientes, Fabián Yausaz (2005) pudo comprobar, además de la “presencia oculta” de guaraní, que los niños de la escuela céntrica adquieren la lengua escrita más rápidamente que los de barrios marginales, y lo atribuye no solo a mejores condiciones socioeconómicas sino también al contacto cotidiano con carteles, comercios, puestos de diarios, librerías, acceso al hospital con sus leyendas (en lugar de la sala de primeros auxilios), etc.

²⁸ Así, cuando personas que jamás oyeron hablar guaraní lo consideran “feo”, en realidad están expresando un juicio social acerca de los indígenas.

manifiestan en prácticas institucionales –políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente– y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas ("los argentinos hablamos un dialecto deformado del español", "para triunfar laboralmente hay que saber inglés", "piensa bien el que se expresa bien", "hay que prohibir las malas palabras en los medios", etc.) o creen "naturales". Las representaciones del lenguaje y las relaciones que postulan con variados aspectos de lo social construyen aparentemente un universo propio y estable sostenido por valores que lo legitiman: lo nacional, lo correcto, lo educativo, lo útil, lo progresivo, lo integrador. La importancia de lo institucional en la circulación de estas representaciones, que habitualmente solo da curso a las dominantes, lleva a que aquel universo se perciba como un espacio más o menos homogéneo, aun cuando coexistan representaciones contradictorias entre sí: hemos comprobado que según cómo se pregunte, hay sujetos que defienden la norma castellana de la Real Academia Española o "nuestro modo propio de hablar". Pero hay momentos en que explícitamente se plantea la "cuestión de la lengua", por lo común vinculados con fuertes cambios sociopolíticos. En estos casos, en los que es necesario definir políticas lingüísticas que respondan a nuevos requerimientos sociales, las representaciones del lenguaje exhiben con mayor nitidez su funcionamiento ideológico, es decir, de ocultamiento y al mismo tiempo de revelación de la problemática social y de las posiciones sociales y políticas que se confrontan, en ese espacio como en otros. (Cf. Arnoux y Bein, 1999: 9-10).

Por lo demás, preferimos "representación lingüística" o "representación sociolingüística" o incluso "representación del lenguaje" a "representación social del lenguaje" u otras formas conexas porque "representación social" remite más a las concepciones de la ciencia cognitiva que considera que las representaciones son ante todo individuales, y que las sociales son las compartidas por un gran número de personas, con lo cual las encuestas sobre el lenguaje tienen valor heurístico. En cambio, el primer grupo de términos expresa más claramente su parentesco con la psicología sociogenética de Lev Vigotsky y la concepción del signo de Mijail Bajtin en el sentido de que las representaciones son primero social y luego introyectadas por cada individuo. Como lo señala Henri Boyer (1991), estas concepciones son evidentemente más cercanas al concepto de representación sociolingüística y permiten inferir las representaciones no solo de encuestas sobre el lenguaje –que en este caso sirven para corroborar o falsar la existencia de representaciones postuladas a modo de hipótesis– sino también mediante el análisis de los diversos discursos que acerca de las lenguas circulan en una comunidad y se pueden poner en relación con las demás series discursivas.

Por *ideologías lingüísticas* entenderemos los conjuntos de representaciones lingüísticas compartidas en una sociedad y período dados. Estas ideologías encierran *valoraciones* y *estereotipos de las lenguas*. A nuestro juicio, *ideas sobre el lenguaje* es un término más abarcador y difuso, menos vinculado con una perspectiva ideológica.

El concepto de *actitudes* (“lealtad lingüística”, “orgullo lingüístico”, “autoodio”, etc.), tuvo y tiene gran aceptación, incluso en la sociolingüística catalana, tal vez esté menos claramente delimitado, pues si bien autores como Jakob Wüest (1996:145) establecen un uso particular señalando que las representaciones están relacionadas con el nivel *epistémico*, que comprende todo aquello que el individuo cree verdadero o falso, mientras que las actitudes pertenecen al nivel *afectivo*, el mismo autor señala que no siempre es fácil trazar esa distinción: *patois*, por ejemplo, describe una realidad objetiva pero calificándola con un juicio negativo. Por lo demás, el concepto de actitud está históricamente más vinculado con el comportamiento de un individuo o un grupo social y su marco teórico fue la psicología social norteamericana, mientras que los otros términos se incluyen en el campo semántico de las ideas y en general responden teóricamente al marxismo. Además, creemos que los otros conceptos pueden explicar la génesis de las actitudes: por ejemplo, que en una comunidad circule el discurso acerca de la “inferioridad” de su lengua permite explicar el “autoodio”, un concepto que, por lo demás, describe una situación que teorías que remiten al valor de mercado de una lengua (Bochmann, Bourdieu) explican con mayor claridad.

1.1.2.2.2. El fetiche lingüístico

Si bien el análisis de las representaciones sociolingüísticas permite dilucidar una parte importante de los comportamientos lingüísticos de una comunidad, a nuestro juicio se lo puede complementar con otro concepto para aclarar por qué representaciones manifiestamente falsas, como la mencionada acerca de que “con inglés se consigue trabajo”, pueden cobrar tanta fuerza. No desconocemos la importancia del inglés; lo que intentamos mostrar es que la fuerza persuasiva de esa representación es de otra naturaleza que la de las representaciones de la necesidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general. Dicho de otro modo: mientras que la propaganda de muchas lenguas es una suerte de acción sobre el estatus, en el caso del inglés ese estatus está asegurado por factores extralingüísticos, como su cualidad de exigencia laboral; por lo tanto, al menos en la Argentina la propaganda a favor del inglés se confunde con el discurso publicitario: mientras que el alemán, el francés, el italiano, el

portugués tienen que convencer de su utilidad a los potenciales aprendices, es decir, tienen que entablar una lucha de ideas²⁹, los discursos sobre el inglés suelen simplemente alabar la calidad de su enseñanza en escuelas, academias y métodos.

Por eso, proponemos complementar el análisis de las representaciones con un concepto adicional: el de *fetiché lingüístico*, entendido análogamente al fetiché de la mercancía que Karl Marx desarrolló en *El Capital*. Según Marx, la realidad de los intercambios hace pensar que 20 codos de lino equivalen a 10 libras de té porque ambos cuestan 2 onzas de oro y que, por tanto, este valor es algo objetivo contenido en las mercancías, cuando en realidad se trata de una igualdad en cierto momento histórico que depende de la maquinaria, de las relaciones sociales de producción, del rendimiento de la tierra, etc. Dice Marx (1867):

„Das Geheimnisvolle der Warenform besteht also einfach darin, dass sie den Menschen die gesellschaftlichen Charaktere ihrer eignen Arbeit als gegenständliche Charaktere der Arbeitsprodukte selbst, als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge zurückspiegelt, daher auch das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existierendes gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen.“³⁰ (Der Fetischcharakter der Ware, *Kapital I*, MEW 23, 86).

De manera análoga, a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Como a cualquier otro, al fetiché lingüístico se le atribuyen cualidades mágicas: se deposita en él la virtud de conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad, o la de hacer perdurar una religión. Y los discursos que informan estos fetiches suelen presentarse como discursos únicos que impiden en buena medida la emergencia de otras opciones: en el terreno de las lenguas, por ejemplo, dificultan –como lo muestra la propaganda de lenguas– la penetración de ideas alternativas, como por ejemplo la enseñanza del portugués y de lenguas aborígenes en la Argentina con miras a consolidar la unidad latinoamericana, o el plurilingüismo como manera de propender a horizontes económicos y culturales

²⁹ Ejemplos notables al respecto son la propaganda de la Alliance Française “El francés es la diferencia” (es decir: inglés sabe todo el mundo) y un lema de la Comunidad de Trabajo de las Escuelas Alemanas en la Argentina que algunas escuelas siguen reproduciendo en su página web: “**Sentí** en Español. **Hablá** en Inglés. **Pensá** en Alemán. Porque hablamos, pensamos y sentimos junto a nuestros hijos, queremos para ellos un futuro mejor. **¿Porqué (sic) no lo pensás?**”

³⁰ “Lo enigmático de la forma mercancía consiste, pues, simplemente en que devuelve a los hombres la imagen de los caracteres sociales de su propio trabajo deformados como caracteres materiales de los productos mismos del trabajo humano, como propiedades naturales sociales de las cosas; y, en consecuencia, refleja también deformadamente la relación social de los productores con el trabajo total en forma de una relación social entre objetos que existiera fuera de ellos.” (traducción de Manuel Sacristán, 1976:82).

diversificados. En otros términos: se cree que la utilidad de una lengua es un hecho objetivo porque en cierto momento histórico es, por ejemplo, condición necesaria pero no suficiente para conseguir trabajo, sin que se perciba que se trata de una situación histórica determinada igualmente por variables socioeconómicas, políticas y culturales. Lo objetivo es que las empresas piden inglés, con lo cual no es el dominio del inglés el que provee trabajo, sino que quienes obtienen trabajo saben inglés y quienes lo ofrecen lo exigen.

CAPÍTULO 2. Las políticas lingüísticas anteriores a la década de 1990

Resumen: en este capítulo se presentan los antecedentes de la política estatal respecto de las lenguas extranjeras. Las medidas con relación al español se contemplan en la medida en que afecten las relaciones con las prácticas lingüísticas de los inmigrantes.

2.1 Desde el período colonial hasta comienzos del siglo XX

Hasta el surgimiento como nación independiente, la política lingüística en el territorio que hoy ocupa la Argentina había sido necesariamente la de la corona española, con sus diferencias entre la casa de los Habsburgo (siglos XVI y XVII), los cuales practicaron una hispanización no coercitiva, y la de los borbones (desde el siglo XVIII), que fueron centralistas, dirigistas y plenamente castellanistas, crearon la Real Academia, cerraron en 1714 las universidades catalanas y crearon una “española” en Cervera, etc.³¹ Sin embargo, el éxito de la castellanización fue relativo, tanto en el Virreinato del Perú como también en el Virreinato del Río de la Plata, creado en 1777, como lo demuestra el hecho de que la Asamblea del año 1813, germen del futuro Estado nacional, redactara sus conclusiones no solo en castellano sino también en tres lenguas aborígenes, y que se tradujera asimismo a lenguas indígenas la declaración de la Independencia de 1816. Pero en la Constitución de 1853 que, con modificaciones, rige hasta hoy, no se incluyó una sola palabra acerca de la cuestión lingüística.

La oficialidad del castellano pretendía surgir de suyo. La representación sociolingüística de “la Argentina, país monolingüe” no reflejaba, sin embargo, una evidencia. Si bien podríamos pensar que en 1853, es decir, cuarenta años después de la Asamblea de 1813, el castellano ya se había impuesto en todo el territorio, hay hechos contradicen esa presunción, como la publicación de la *Gramática y diccionario de la lengua pampa*, de Juan Manuel de Rosas (1825), la creación de escuelas de comunidades inmigrantes en las que no o apenas se enseñaba el castellano y la vitalidad de varias lenguas indígenas hasta el día de hoy.

³¹ Así, Felipe II, en Real Cédula del 15 de julio de 1573, declara: "No parece conveniente apremiarlos a que dejen su lengua natural, mas se podrán poner maestros para los que voluntariamente quisieran aprender la castellana, y se dé orden como se haga guardar lo que está mandado en no proveer los curatos sino a quien sepa la de los indios". En cambio, Carlos III, en Real Cédula de 1770, ordena: "Por la presente ordeno y mando a mis Virreyes [...], que cada uno de la parte que respectivamente le tocara, guarden, cumplan y ejecuten, y hagan guardar, cumplir y ejecutar puntual y efectivamente la enunciada mi Real Resolución (...), para que de una vez se llegue a conseguir el que estingan los diferentes idiomas, de que se una en los mismos dominios, y sólo se hable el castellano, como está mandado por repetidas Reales Cédulas y Órdenes expedidas en el asunto."

A la luz de estos hechos, la falta de mención de la lengua oficial debemos explicarla por otras razones: los constituyentes de 1853 no consideraron necesario mencionar en el texto que “la lengua de la Argentina es el español” porque su ideal era la construcción de una nación de carácter europeo; los indígenas eran desestimados por representar “la barbarie”, y los inmigrantes de lengua no española eran todavía una minoría. Por tanto, podían ser ciudadanos y determinar el destino de la nación únicamente quienes hablaban castellano: los criollos. En sus *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, que sirvieron de texto fundante de la Constitución de 1853, Juan Bautista Alberdi decía al respecto:

Todo en la civilización de nuestro suelo es europeo; la América misma es un descubrimiento europeo. [...]No tenemos una sola ciudad importante que no haya sido fundada por europeos. [...]Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil. [...] Reparad en el traje que lleváis, de pies a cabeza, y será raro que la suela de vuestro calzado sea americana. ¿Qué llamamos buen tono, sino lo que es europeo? ¿Quién lleva la soberanía de nuestras modas, usos elegantes y cómodos? Cuando decimos comfortable, conveniente, bien, comme il faut, ¿aludimos a cosas de los araucanos? Nosotros, los que nos llamamos americanos, no somos otra cosa que europeos nacidos en América. [...]¿Quién conoce caballero entre nosotros que haga alarde de ser indio neto? ¿Quién casaría a su hermana o a su hija con un infanzón de la Araucanía, y no mil veces con un zapatero inglés? En América todo lo que no es europeo es bárbaro: no hay más división que ésta: 1. el indígena, es decir, el salvaje; 2. el europeo, es decir, nosotros los que hemos nacido en América y hablamos español, los que creemos en Jesucristo y no en Pillán (dios de los indígenas). (Alberdi, 1852: cap. IV).

Como escribimos Elvira Arnoux y yo en otro lugar (1999:9), “debemos considerar las representaciones del lenguaje no solo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen solo del lenguaje”. Podría añadir que también *el silencio* acerca de lenguas realmente existentes es la manifestación de una representación sociolingüística y, por lo tanto, una representación de la realidad social.

En nuestro país había existido, sin embargo, un temprano interés en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya durante la época colonial, en 1801, los miembros del Cabildo de Buenos Aires habían destacado la importancia de la enseñanza del francés en la escuela pública. La primera cátedra de inglés fue creada con carácter optativo en la Universidad de Buenos Aires en 1827. En el curso del siglo XIX las lenguas extranjeras también formaron parte del currículo de la escuela media. En 1873, las horas de inglés y francés en los años 1º y 2º del

Colegio Nacional eran casi la mitad de la carga horaria total, lo cual habla de la importancia otorgada en aquel entonces a las lenguas extranjeras en la escolaridad no obligatoria. Esas escuelas secundarias oficiales –destinadas a la élite; incluso durante bastante tiempo carecieron de función propia; se las consideraba más bien una preparación para la universidad– se enseñaba ante todo francés e inglés, además de latín y griego clásico.³² La metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras sufrió diversas modificaciones en el curso de los años y se realizaron experiencias con el método de Hamilton (traducción interlineal), el método de “gramática y traducción”, el Método Directo e incluso lo que hoy se consideraría Enseñanza de Contenidos a través de la lengua extranjera (cf. Banfi, 2003). Sin embargo, la calidad de la enseñanza no parecía estar en su cenit. En un informe al Congreso de la Nación en 1903, Juan Ramón Fernández, luego Ministro de Instrucción Pública durante la segunda presidencia de Julio A. Roca, planteó que “la enseñanza de las lenguas vivas se realiza en condiciones lamentables por su profesorado improvisado”. Evidentemente, los profesores reclutados entre personas que conocían la lengua extranjera pero carecían de formación docente y entre docentes que no dominaban la lengua extranjera no podían optimizar la enseñanza.

La situación lingüística cambió con la inmigración masiva, que dio real origen a políticas lingüísticas. En efecto, entre 1810 y 1861, durante la independización de España, la posterior guerra civil entre unitarios y federales hasta 1852 y la unificación del país tras la batalla de Pavón en 1861, en que la provincia de Buenos Aires derrotó a la Confederación, los intelectuales argentinos y otros latinoamericanos se habían preocupado por crear un español autónomo del de España, a la que consideraban decadente y retrógrada, lo cual se tradujo en gestos de cuño iluminista, como en la ansiada “modernización” del español. Por eso Juan B. Alberdi había propuesto afrancesar la lengua (Varela, 1999: 24-27), mientras que, en un gesto de independencia lingüística de España, Domingo Faustino Sarmiento había diseñado durante su exilio en Chile una reforma ortográfica (más radical que la del venezolano Andrés Bello) para adecuar la grafía a la pronunciación americana del español y democratizar así la enseñanza (Arnoux, 2001: 196). En aquel entonces la presencia de indígenas en vastas extensiones del territorio era todavía una realidad, por lo cual, a la par de las guerras intestinas entre caudillos, el proyecto agroexportador de la clase dirigente argentina llevó a ampliar la frontera interior

³² Hubo algunos casos de enseñanza de otros idiomas; así, en el plan de estudios establecido por Amadeo Jacques para el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, que a partir de 1864 se aplicó a todos los colegios nacionales, se incluía también el alemán (Fontana, 1967:57).

mediante la llamada “guerra contra el indio”, que tuvo lugar principalmente entre 1830 y 1880.³³

Pero el éxito de la inmigración masiva a partir de la década de 1880 conforme al lema de J.B. Alberdi “gobernar es poblar” le planteó a la generación del Ochenta, en su afán de crear un Estado-nación moderno, la necesidad de construir la nacionalidad como representación colectiva, disciplinar a la población, convertir a los habitantes en ciudadanos conocedores de sus derechos y sobre todo de sus deberes y, por tanto, en castellanohablantes. Completado el desplazamiento de los indígenas con la llamada Campaña del Desierto (1878-1879), la europeización a través de la inmigración masiva hizo que diversos dialectos italianos, el francés, el alemán, el polaco, el ídish, el árabe y muchas otras lenguas tuvieran una presencia fuerte en la ciudad de Buenos Aires y en varias provincias. Así, en 1869 la provincia de Buenos Aires tenía unos 190.000 habitantes y la proporción de extranjeros en todo el país era del 12 %, mientras que en 1914 la provincia había crecido a casi 1.600.000 habitantes y la proporción de extranjeros en el país llegaba al 30 % (datos del INDEC).

No solo comenzó una vigorosa castellanización a través del aparato escolar, promovido por la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, el primer Congreso Pedagógico de 1882 y la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884³⁴, que exigía la enseñanza de la lengua nacional, y por el servicio militar³⁵, en el cual se debía enseñar español a los soldados conscriptos que no lo supieran, sino que también se gestó una política en contra de las lenguas extranjeras, que se tradujo en medidas represivas contra escuelas italianas y judías que no enseñaban castellano³⁶. En otras palabras, la generación del Ochenta ejecutó dos proyectos políticos sucesivos y contrapuestos (Di Tullio, 2003) alrededor de la inmigración: el de *europeizar* la estructura demográfica del país, que incluía el “educar al soberano” como manera de integrar a los inmigrantes a la vida activa de la nación; y el de *deseuropeizar* a los inmigrantes mediante una política educativa y lingüística de corte nacionalista, destinada a inhibir la enseñanza en las lenguas inmigratorias y a estandarizar el español en la variedad castiza. El multilingüismo y multiculturalismo era considerado contrario a la consolidación de una nación.

³³ Siguió habiendo episodios de represión violenta en el siglo XX, como la masacre de Napalpí en el Chaco (matanza de doscientos indígenas qom y mocovíes a manos de la policía chaqueña y de grupos de estancieros en 1924) y casos aislados hasta la actualidad, como en 2010 en la comunidad qom La Primavera en la provincia de Formosa.

³⁴ Ver página 188.

³⁵ El servicio militar obligatorio para todos los varones de veinte años se instituyó en 1896 por Ley N° 33318.

³⁶ La descripción de estas medidas le debe datos y citas a Di Tullio (2003).

Así, Domingo Faustino Sarmiento, en *Informes sobre educación*, decía: “Sería difícil trazar una línea de conducta a este respecto, pero no puede disimularse que su desarrollo tenderá a dividir la población en nacionalidades en lugar de fundirla en la escuela común y el uso de la lengua patria” (XLIV p. 233 ss.). Posteriormente los ataques fueron más virulentos, y en noviembre de 1908 el Inspector Técnico General, Ernesto Bavio, publicó en *El Monitor de la Educación Común* que

“El primer deber de toda escuela primaria argentina, sea cual fuere la nacionalidad de sus maestros, es enseñar el idioma del país, el idioma que es el vínculo más poderoso de la nacionalidad, juntamente con su historia, su geografía y las nociones fundamentales de instrucción moral y cívica.” (Bavio 1908:599, citado por Di Tullio, 2003:188)

También contribuyeron a la castellanización manifestaciones culturales como el sainete, que ridiculizaba a los hablantes del interlecto castellano-italiano denominado cocoliche, y la caracterización del lunfardo como lengua de la delincuencia (en realidad, posiblemente se haya tratado de la asociación de “extranjero es igual a delincuente” con diccionarios del presunto tecnolecto de los ladrones escritos por comisarios). La castellanización fue un éxito: la mayoría de los autores considera que ya hacia 1920 la mayoría de los inmigrantes hablaba español.

Pero una política lingüística no solo se puede leer en las leyes que se aprueban y se reglamentan, sino también en las que se rechazan. Cuando hacia 1890 el proyecto económico sufrió su primer gran revés, una parte de los hombres de la Generación del Ochenta se volcó hacia lo que se llamó el nacionalismo excluyente, dotado de un buen grado de racismo y xenofobia. En ese marco, en 1894 el diputado Indalecio Gómez presentó su Proyecto de Ley relativo a la Enseñanza de Idioma Nacional, que exigía que “En las escuelas de la República Argentina la enseñanza se dará en idioma nacional exclusivamente en las escuelas de la capital y territorios nacionales, cualesquiera sean el origen de su fundación y sus fines, ya funcionen independientemente, ya anexas a institutos de grado superior”. El Parlamento terminó rechazando el proyecto; en las argumentaciones en su contra se manifestaba el temor de que esa ley podría detener la inmigración (cf. Vázquez Villanueva, 2005).

No podemos describir aquí todas las alternativas que se sucedieron en la política escolar y en las políticas lingüísticas destinadas a la escuela entre 1880 y 1930; Ángela Di Tullio (2003: 171ss.) las divide en tres etapas: 1880-1907, 1908-1912 y 1912-1930, que identifica, respectivamente, con el optimismo pedagógico y el desarrollo del sistema escolar, la educación patriótica nacionalista y la recuperación de la eficacia pedagógica con innovaciones

metodológicas y curriculares. Durante el primer período se tendió a integrar al inmigrante y la enseñanza de la lengua española tenía un fin práctico: la adquisición lo más rápida posible de la lengua oral. En la educación patriótica, en torno al Centenario, la lengua adquirió un nuevo valor: se convirtió esencialmente en uno de los pilares de la nacionalidad. Luego, en el tercer período, la orientación nacionalista persistió, pero el aumento masivo de la población hizo pasar a un primer plano los problemas metodológico-didácticos.

Toda esta evolución estuvo, por supuesto, entrecruzada con conflictos político-ideológicos: la inmigración no era la esperada de europeos del norte, a quienes se consideraba laboriosos y disciplinados —esa expectativa había sido el motivo principal de la discusión en torno a la laicidad de la escuela en el Congreso Pedagógico de 1880— sino del sur y del este europeos; a menudo, los inmigrantes traían consigo ideologías que cuestionaban el orden conservador. La crisis económica y política de 1890 y el comienzo de las luchas anarquistas y socialistas transformaron entonces en xenofobia el entusiasmo inicial de algunos de los próceres por la inmigración. En 1902 se sancionó la llamada Ley de Residencia N° 4.144, redactada por el escritor Miguel Cané, que autorizaba al gobierno a expulsar a inmigrantes sin juicio previo; de hecho se la usó contra inmigrantes socialistas y anarquistas. Además, estos inmigrantes fundaban escuelas propias (los socialistas luego viraron a la exigencia de que el Estado garantizara la educación pública) y editaban periódicos, algunos de ellos en lenguas extranjeras: los anarquistas publicaron *La Questione Soziale* y *L'Avvenire* e incluso en ídish el *Idishe Ratsionalistische Ligue* y otros (Dujovne, 2008: 125). El propósito de disciplinar a estos trabajadores también explica las medidas tomadas por el Consejo Nacional de Educación especialmente contra escuelas italianas y judías. Ricardo Rojas incluso llegó a considerar que las escuelas privadas eran “inmorales y antiargentinas”, pues eran “en nuestro país uno de los factores activos de disolución nacional” (Rojas, 1909:123). Esta “perniciosa” influencia de los inmigrantes se volcó como ideología lingüística en el purismo, según el cual los inmigrantes bastardeaban el español con su cocoliche y otras “desviaciones” que había que extirpar enérgicamente para volver a imponer el español castizo, en una discusión que se prolongaría durante décadas. Esto no significa que se desestimase la enseñanza de las lenguas extranjeras; pero en el ámbito público quedaban restringidas a la escuela media, a la que por lo común asistían únicamente los sectores medios y altos de la sociedad. Sin embargo, esta situación fue cambiando con la masividad de la inmigración y los cambios sociales concomitantes: comenzó a crecer el sector terciario debido a que el crecimiento de la población requería de empleados

administrativos, docentes, personal sanitario, comerciantes, bancarios, etc., lo cual se plasmó políticamente en el sufragio universal y secreto (masculino) y la constitución de partidos representativos de los sectores medios, en especial, la Unión Cívica Radical, que ganó las elecciones presidenciales de 1916 con Hipólito Yrigoyen. Como antes la alfabetización masiva había producido una democratización del conocimiento no prevista por sus impulsores, el crecimiento de los sectores medios requirió de una expansión de las escuelas secundarias y, por tanto, de la enseñanza de lenguas extranjeras. Fue así como desde 1904 el Estado comenzó a formar a sus propios profesores de lenguas extranjeras mediante la creación de profesorados específicos, tras un informe muy desfavorable acerca de la situación de la enseñanza de idiomas de parte de quien fue luego Ministro de Instrucción Pública en la segunda presidencia de Julio A. Roca, Juan Ramón Fernández (2.2.2.4). Sin embargo, la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras seguía siendo elitista: el ideal de lengua a enseñar era el literario; entre los objetivos de los profesorados se incluía la formación de la conciencia nacional de los alumnos a partir de la comparación de la Argentina con las “grandes naciones” cuyas lenguas se enseñaban. “La inclusión del italiano literario [...] en 1917 en unas pocas escuelas secundarias marca la diferencia entre el saber legítimo, consagrado, y la práctica popular (los dialectos) que debía ser erradicada (cf. Varela, 2006:157, traducción propia).

En síntesis, entre la declaración de la independencia y el final de la inmigración masiva las preocupaciones político-lingüísticas estuvieron centradas sucesivamente en la autonomía lingüística de España, la castellanización de los inmigrantes, la pureza del español y el mejoramiento de la enseñanza. Las lenguas aborígenes prácticamente no se mencionaban y las lenguas extranjeras aparecían de dos maneras: a los sectores medios y altos se las enseñaba en la escuela secundaria pública (en muy pocos casos, en escuelas primarias) junto con las lenguas clásicas, mientras que frente a las escuelas primarias privadas de colectividades inmigrantes se fueron adoptando distintas posiciones según las etapas y comunidades de que se trataba.

2.2 Desde comienzos del siglo XX hasta los años noventa

La selección de este largo período no obedece a criterios históricos, pues reúne demasiados acontecimientos diversos en la vida del país. Por citar solo algunos: a inicios de siglo, la consolidación de la Argentina como uno de los principales países agroexportadores; el crecimiento de los sectores medios, lo cual se expresó políticamente en la Ley Sáenz Peña de 1912 (voto masculino universal, secreto y obligatorio) y en el consiguiente triunfo electoral de

la Unión Cívica Radical en 1916, que gobernó el país hasta 1930; las repercusiones de la crisis económica mundial de 1929-1930, que condujo al primer golpe militar de 1930, de simpatías fascistas, y luego a una década de gobiernos conservadores; la paulatina industrialización y el surgimiento de una clase obrera industrial que se expresó en el peronismo y cuyas reivindicaciones acompañaron a su manera las evoluciones internacionales de expansión del mercado interno y del Estado benefactor de posguerra; después, una sucesión de golpes militares y gobiernos civiles que variaban entre la represión para imponer una política económica favorable a los sectores más concentrados locales y transnacionales y cierta apertura que, por lo común, no modificaba la creciente brecha entre ricos y pobres; finalmente, y tras el debilitamiento, a raíz de las acciones de resistencia y de la derrota en la guerra de Malvinas, de la última dictadura militar, la recuperación democrática de diciembre de 1983.

La justificación de periodizar la historia de esta manera se sitúa en el terreno específico de la política lingüística con relación a las lenguas extranjeras, especialmente en el ámbito educativo, puesto que es la reforma educativa iniciada hacia 1986 la que lleva a la Ley Federal de Educación de 1993³⁷ y finalmente a la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria. La evolución de las cinco lenguas enseñadas en el sistema escolar estatal será analizada en el capítulo 3.

2.2.1 Variedad del español

La constitución de la identidad argentina –la Argentina como nación fue un tema preponderante entre los intelectuales de 1920 (cf. Funes, 2006)– llevó a intensificar la discusión entre la reafirmación de la variedad argentina del español frente al español académico. Algunos hitos de esta discusión fueron las posiciones del español Amado Alonso, director del Instituto de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA de 1927 a 1946, período a lo largo del cual pasó de la crítica a la variedad rioplatense al reconocimiento del importante papel de la Argentina frente a la lengua española sobre todo a partir de la instalación del franquismo en España (cf. Arnoux-Bein 1995-96); la actitud purista de la Academia Argentina de Letras, creada en 1931; la célebre polémica entre Jorge Luis Borges, defensor de la variedad argentina, y Américo Castro, quien pensaba que la inmigración había arruinado el idioma (cf. Bordelois y di Tullio, 2002; Arnoux-Bein, 2004); y las diferentes posiciones del peronismo, que pasó de la encendida hispanofilia inicial al fomento de la variedad argentina del español en el

³⁷ Ver pág. 190.

segundo Plan Quinquenal, en consonancia con una posición más nacionalista (cf. Gluzman, 2011). Estas tensiones se manifestaron también en la regulación de los medios de comunicación: en 1934 fueron sancionadas las Instrucciones para las Estaciones de Radiodifusión, que prohibieron no solo el lunfardo sino toda variedad que se apartara de la norma escolar, como el cocoliche, el gauchesco y el rioplatense (cf. Vitale, 1999:159); en 1943 fueron prohibidas las letras de tango en lunfardo, que tuvieron que ser modificadas; el *Manual de Instrucciones para las Estaciones de Radiodifusión*, aprobado al final del gobierno militar de Edelmiro J. Farrell (1943-1946), agregó al purismo lingüístico una dimensión moral condenando las expresiones de “mal gusto o de sentido equívoco o dudoso”. En esta política siguió pesando la identificación de los inmigrantes, que hablaban variedades alejadas de la norma, con elementos peligrosos para el orden conservador, y otro tanto sucedió con los provincianos que en la década de 1930 se fueron radicando en Buenos Aires, a lo que se sumó la ideología fascista de buena parte de los oficiales que dieron el golpe de Estado de 1943.

Cabe agregar que el peronismo (1946-1955), aun aplicando la legislación con poca firmeza, modificó la situación tan solo en 1953 con una nueva ley titulada *Organización de los Servicios de Radiodifusión*, pero el golpe militar que derrocó a Juan D. Perón en 1955 repuso dos años más tarde la ley de 1946.

En la evolución posterior, las discusiones se desarrollaron en torno al registro a usarse en los medios masivos de comunicación (tolerancia o prohibición del lenguaje “vulgar”), a la variedad (si en la radiofonía y en la televisión se debía emplear el estándar de Buenos Aires o si se podían usar otras variedades) y a la cuota de lenguas extranjeras (ver 2.2.2.2.), pero el influjo de los inmigrantes sobre el castellano ya no fue tematizado.

2.2.2 Lenguas extranjeras

En este apartado se reseña la legislación que afecta directamente las lenguas extranjeras.

2.2.2.1 Convenios culturales

La Argentina firmó convenios de cooperación cultural con diversos países: Líbano (1954), Brasil (1959³⁸ y 1968), Francia (1966), Marruecos, Irán, Turquía, Bélgica, China (1967), Alemania Federal (1973 y 1978), Egipto (1974), República Árabe Siria (1975), India (1975),

³⁸ Ver pág. 236.

Japón (1981 y 1983), Haití (1983), etc.; estos convenios suelen contener artículos que favorecen la difusión de la cultura de la contraparte en programas de radiofonía y televisión nacionales así como la creación de cátedras de la lengua del otro país en escuelas y/o en universidades nacionales.³⁹ Como modelo citaremos artículos del convenio con Siria de 1974, aprobado en la Argentina por Ley 21.248 de 1976⁴⁰:

Art. 5: Las Partes Contratantes favorecerán *la creación de cátedras de lengua, de literatura y de civilización árabes en las universidades de la República Argentina y de idioma español, de literatura y civilización argentinas en las universidades de la República Árabe Siria*, las que funcionarán en virtud de acuerdos especiales celebrados entre las autoridades competentes de ambos países y de conformidad con la respectiva legislación vigente.

Art. 7: Las Partes Contratantes promoverán *la inclusión en sus programas de radiodifusión y televisión nacional, de espacios culturales* destinados a un mejor conocimiento del otro país.

Art. 8: Las Partes Contratantes, con el fin de asegurar en sus respectivos países una mejor comprensión de la civilización y de la cultura del otro, *facilitarán el intercambio de: a) obras fundamentales, libros, revistas, publicaciones periódicas de carácter literario, cultural y artístico, mapas geográficos, de asociaciones de amistad argentino-siria [...].* (subrayado nuestro, R.B.)

En general, estos convenios no tuvieron efectos prácticos, salvo aquellos firmados con países cuyas lenguas se enseñaban en el sistema escolar —sobre todo, alemán, francés, inglés, italiano⁴¹ y portugués—, estos convenios no tuvieron efectos prácticos. Después de 1983 se continuó con la firma de numerosos convenios.

2.2.2.2 Medios masivos

La ley más importante de este período es la *Ley de Radiodifusión* N° 22.285 de 1980, reglamentada por el Decreto Nacional 286/81.⁴² Con el típico ideario cristiano y nacionalista (en lo ideológico, no en lo económico) de la dictadura militar que rigió el país entre 1976 y 1983, la reglamentación establecía en su artículo 1, entre otras cuestiones, que

Las emisiones de radiodifusión deberán ajustarse a las siguientes normas: a) Dar a los programas y a los mensajes sentido de interés general; b) Respetar los símbolos, los próceres y las instituciones nacionales o extranjeras, las personas, los hechos y las ideas que sean objeto de comentario o de crítica; c) Destacar los lazos de la unidad familiar y la trascendencia de ella

³⁹ Surge de suyo por qué hemos omitido los numerosos convenios con países hispanófonos.

⁴⁰ Ver pág. 236.

⁴¹ Ver pág. 250.

⁴² Ver págs. 231-232.

como célula básica de la sociedad cristiana; d) Utilizar el idioma castellano respetando sus ordenamientos semántico y gramatical; [...]

En su artículo 11 establecía la siguiente restricción:

En los programas destinados a colectividades extranjeras, la utilización de sus idiomas de origen no podrá exceder del QUINCE (15) por ciento de la duración de aquéllos. Los programas de este carácter no podrán superar el CINCO (5) por ciento del horario diario de emisión ni el UNO (1) por ciento del total mensual de horas de transmisión.

De estos porcentajes solo se exceptuaban las piezas musicales cantadas en lenguas extranjeras y las emisiones destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta ley tuvo efectos prácticos en especial durante la Guerra de Malvinas (1982), que favoreció una exaltación del nacionalismo.⁴³ A partir de la recuperación democrática la aplicación de estas restricciones fue siendo dejada de lado, hasta que en 1998 se las suprimió.⁴⁴

2.2.2.3 Derechos civiles

En este terreno, el Estado fue regulando una serie de aspectos lingüísticos. Así, el *Código Civil Argentino* (sobre escrituras) determinó en su título IV, artículo 999, que

Las escrituras deben hacerse en el idioma nacional. Si las partes no lo hablaren, la escritura debe hacerse en entera conformidad a una minuta firmada por las mismas partes en presencia del escribano, que dará fe del acto, y del reconocimiento de las firmas, si no lo hubiesen firmado en su presencia, traducida por el traductor público, y si no lo hubiere, por el que el juez nombrase. La minuta y su traducción deben quedar protocolizadas.

Y en su título XII (sobre testamentos):

Si el testador no puede testar sino en un idioma extranjero, se requiere la presencia de dos intérpretes que harán la traducción en castellano, y el testamento debe en tal caso escribirse en los dos idiomas. Los testigos deben entender uno y otro idioma. (Art. 3.663).

⁴³ A partir de la recuperación democrática la aplicación de estas restricciones fueron paulatinamente dejadas de lado, hasta que en 1998, en plena época de globalización y con la incorporación de canales de televisión por cable (como la BBC, la CNN, la Deutsche Welle, TV-5, etc.), el Poder Ejecutivo Nacional, por decreto de necesidad y urgencia, sustituyó el antiguo Art. 15 por el siguiente: "Los titulares de servicios de radiodifusión podrán emitir programación en lenguas extranjeras previa autorización del COMITE FEDERAL DE RADIODIFUSION (COMFER), sin perjuicio de lo cual, deberán orientar su programación a la difusión del idioma castellano, intentando promover las lenguas aborígenes de nuestro país. Para el doblaje de las películas o series habladas en lenguas extranjeras que para su difusión por televisión deban ser dobladas al idioma castellano, deberá darse prioridad a los profesionales argentinos".

⁴⁴ Ver pág. 234.

También el *Código Procesal y Civil de la Nación* (1ª versión, Ley 17.454 de 1981) contenía artículos sobre lenguas extranjeras:

Art. 115: Idioma. Designación de intérprete. En todos los actos del proceso se utilizará el idioma nacional. Cuando este no fuere conocido por la persona que deba prestar declaración, el juez o tribunal designará por sorteo un traductor público. Se nombrará intérprete cuando deba interrogarse a sordos, mudos o sordomudos que sólo puedan darse a entender por lenguaje especializado.

Art.123: Documentos en idioma extranjero. Cuando se presentaren documentos en idioma extranjero, deberá acompañarse su traducción realizada por traductor público matriculado.

Otra ley que afectó indirectamente las lenguas extranjeras fue la de la regulación de los nombres que se podían poner a los niños nacidos en el país. Hasta 1884, año de sanción de la Ley del Registro Civil, solo habían existido registros parroquiales. La modernización del país requería de un registro de los habitantes y ordenar la situación legal de los inmigrantes, necesidad que se vio incrementada cuando instauró el servicio militar obligatorio de los varones en 1901 y el sufragio universal en 1912. De allí había un solo paso a establecer criterios para los nombres. Las principales restricciones se impusieron en 1943, cuando se dictó un decreto que prohibía nombres no castellanos o castellanizados por el uso. En 1946 un nuevo decreto exceptuó de esta regla a los hijos de funcionarios o diplomáticos de países extranjeros. Finalmente se dictó en 1969 la *Ley del Nombre* N° 18.248⁴⁵, que incluía los siguientes artículos:

Art. 3: El derecho de elegir el nombre de pila se ejercerá libremente, con la salvedad de que no podrán inscribirse: 1. Los nombres que sean extravagantes, ridículos, contrarios a nuestras costumbres, que expresen o signifiquen tendencias políticas o ideológicas, o que susciten equívocos respecto del sexo de la persona a quien se impone. 2. Los nombres extranjeros, salvo los castellanizados por el uso o cuando se tratare de los nombres de los padres del inscrito, si fuesen de fácil pronunciación y no tuvieran traducción en el idioma nacional. Queda exceptuado de esta prohibición el nombre que se quisiera imponer a los hijos de los funcionarios o empleados extranjeros de las representaciones diplomáticas o consulares acreditadas ante nuestro país, y de los miembros de misiones públicas o privadas que tengan residencia transitoria en el territorio de la República. 3. Los apellidos como nombre.

Art. 7:- Los extranjeros, al solicitar la nacionalización argentina, podrán pedir a la autoridad que la acuerde, la adaptación gráfica y fonética al castellano de sus apellidos de difícil pronunciación.

⁴⁵ Ver pág. 228.

Después de 1984 se realizaron otras modificaciones, entre las cuales se halla la posibilidad de incluir el apellido de la madre, la de la mujer de conservar su apellido de soltera y el uso de nombres indígenas (cf. Zemborain, 2006:1ss.).

La Ley *Código Alimentario Argentino* N° 18284/69⁴⁶ reglamentada por decreto 2126/71 incorporaba dos determinaciones lingüísticas: la obligación de que los alimentos importados estuvieran rotulados en “idioma nacional” y la de que los destinados exclusivamente a la exportación podían estar rotulados únicamente en la lengua del país de destino.⁴⁷

También se reguló, por leyes provinciales y de la ciudad de Buenos Aires, el desempeño de los traductores públicos.

En otro orden, el Decreto Nacional 1818/76⁴⁸, que reguló la Ley N° 18828/70 sobre alojamientos turísticos, fijó la obligación de “tener personal bilingüe para la atención de la recepción y el salón comedor debiendo, como mínimo en cada turno de trabajo encontrarse personal que hable inglés y otro idioma extranjero” para que un hotel fuera homologado en la categoría de tres, cuatro o cinco estrellas (Arts. 15, 16 y 17, respectivamente).

2.2.2.4 Medidas relativas al sistema escolar

Aquí solo indicaremos las grandes líneas en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los años noventa del siglo XX, pues la analizaremos con mayor detalle en el estudio de la evolución de cada una de las lenguas enseñadas en el sistema escolar en el capítulo 3.

A lo largo de prácticamente todo el siglo XX, en el sistema escolar público la enseñanza de lenguas extranjeras quedó circunscripta al nivel medio y universitario a las siguientes lenguas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués.⁴⁹ Estas y otras lenguas extranjeras fueron enseñadas en instituciones escolares, religiosas o sociales privadas de colectividades inmigrantes: idish, ruso (en la Sociedad Argentina de Relaciones Culturales con la Unión Soviética), hebreo, danés, japonés, catalán, coreano, etc.⁵⁰

Las lenguas principales enseñadas en la escuela secundaria, del 8° al 12° año de escolaridad, fueron el inglés y el francés. Durante buena parte del siglo XX se enseñó una de

⁴⁶ Ver pág. 228.

⁴⁷ No podemos precisar la fecha exacta de esas obligaciones porque no hemos tenido acceso al decreto original de 1971; todas las versiones consultadas presentaban las sucesivas modificaciones del articulado.

⁴⁸ Ver pág. 247.

⁴⁹ También se enseñaron lenguas clásicas, sobre todo latín en escuelas secundarias y latín, griego, hebreo y sánscrito en universidades.

⁵⁰ Dado que nos restringimos a lenguas extranjeras, excluimos aquí las lenguas indígenas.

las dos durante tres años, y la otra, durante dos. En 1917 se incorporó el italiano, pero solo en unas pocas escuelas secundarias. Cuando en 1942⁵¹ se permitió que la lengua románica no fuera solo el francés sino también el italiano, cuya presencia hizo retroceder un poco la presencia del francés; al mismo tiempo, este hecho fue incrementando la presencia del inglés. El alemán, que había tenido alguna presencia en los planes de estudio de los “colegios nacionales” en el siglo XIX, en el siglo XX quedó confinado como idioma alternativo, en la educación pública, a las escuelas técnicas. Un lugar especial lo ocuparon y lo ocupan hasta hoy las llamadas escuelas de lenguas vivas: en ellas, cuyos niveles primario y medio funcionaban como “escuela de aplicación”, en las que los futuros docentes de idiomas podían realizar sus prácticas de la enseñanza (o “residencia”) y en las que también se experimentaban nuevas metodologías, se enseñan lenguas extranjeras desde la escuela primaria; algunas de ellas también ofrecen alemán y portugués.

El primer peronismo (1946-1952), con sus componentes ideológicos diversos –desde marxistas hasta nacionalistas católicos–, en educación tuvo sin embargo una línea dominada por el llamado humanismo cristiano y de defensa de la latinidad. Incluyó la enseñanza religiosa en el nivel primario; en el nivel medio extendió la enseñanza de latín a todas las escuelas. En ese marco celebró un convenio cultural con Francia en 1951. Sin embargo, no modificó la distribución de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria: siguieron enseñándose el inglés y el francés o el italiano distribuidos a lo largo de cinco años con una de las lenguas durante tres, la otra durante dos años. Esta situación tampoco cambió sustancialmente durante la segunda presidencia de Juan Perón (1952-1955) pese a su componente nacionalista más fuerte, su culto a la personalidad de Juan y Eva Perón y su enfrentamiento con la Iglesia católica.⁵² El acercamiento a Brasil a través de acuerdos entre Perón y Getúlio Vargas contribuyó a fortalecer un poco la enseñanza del portugués, que había tenido una presencia reducida desde 1942; en 1954 se creó el Profesorado de Portugués en el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Desde 1971 se lo incorporó como una segunda lengua optativa en los últimos dos años de la escuela secundaria en cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires, en cuyas escuelas primarias desde 1968 se enseñó una lengua extranjera en las escuelas de jornada

⁵¹ Ver pág. 267.

⁵² Este hecho muestra una vez más cierta autonomía del discurso pedagógico; del mismo modo, la interpretación “revisionista” de la historia argentina, típica del peronismo posterior, que cuestionó la historiografía “liberal” y su alabanza de figuras como la de D.F. Sarmiento y J.B. Alberdi y en cambio destacaba la de J.M. de Rosas, no se manifestó en los textos escolares del primer peronismo.

completa, mientras que para las de jornada simple se crearon cursos a contraturno en una escuela por cada uno de los veinte distritos escolares.

El gobierno militar surgido del golpe de Estado que derrocó a Perón en 1955 anuló la mayoría de las medidas tomadas por el peronismo, incluidas las relativas a la educación. América Latina ya tendía al *desarrollismo*⁵³, que se concretó en la Argentina con la presidencia de Arturo Frondizi (1958-62). En 1956 se renovaron los programas de la escuela secundaria, entre ellos, los de lenguas extranjeras, por decreto 6680/56. Al año siguiente se modificaron también los planes de estudio de los profesados de lenguas extranjeras (decreto 1270/57), en los que se acordó gran importancia a los aspectos fonéticos y prosódicos de las lenguas (cf. Varela, 2006: 163-165), lo cual habla de la voluntad de introducir el “método directo” (hablar la lengua extranjera en clase excluyendo la traducción y la lengua materna en genera), antecesor del “enfoque comunicativo”. Incluso se creó un profesorado de lenguas modernas para el nivel primario, la actual Escuela Normal Superior “Sofía E. Broquen de Spangenberg” en Buenos Aires, y en 1959 se introdujo de modo experimental la enseñanza de lenguas extranjeras en quince escuelas primarias de Buenos Aires. En 1968 ese proyecto se consolidó: se introdujeron cursos de lenguas extranjeras en todas las escuelas de jornada completa de la ciudad de Buenos Aires, y para las de jornada simple se crearon los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (uno por distrito escolar) con cursos de idiomas a contraturno.

Tampoco hubo modificaciones sustanciales durante el breve período democrático de 1973-1976, gobernado por el peronismo.⁵⁴ En las escuelas secundarias se continuó con la enseñanza de dos lenguas extranjeras: inglés y francés o italiano. La dictadura militar de 1976-1983, en cambio, acentuó la preferencia por el inglés, conforme a su orientación económica de subordinación a la política de los Estados Unidos y pese a la Guerra de Malvinas de 1982, durante la cual se modificaron nombres que aludían a “los ingleses”.⁵⁵

⁵³ El “desarrollismo” tenía como objetivo el desarrollo capitalista en todos los órdenes: industria, energía, educación, ciencia, aunque fuera con capitales extranjeros que podían remesar casi sin trabas sus ganancias a sus países de origen. Fue impulsado también por la “Alianza para el Progreso” (ver nota 7).

⁵⁴ Durante esos tres años, muy convulsionados por las luchas entre la derecha y la izquierda dentro y fuera del peronismo, incluidas las organizaciones guerrilleras, se sucedieron cuatro presidentes: Héctor J. Cámpora (25-5 al 13-7-1973), apoyado por la izquierda peronista; Raúl Lastiri (13-7 al 12-10-1973), presidente interino, apoyado por la derecha; Juan Perón en su tercera presidencia (12-10-1973 hasta su muerte, 1-7-1974), y su viuda, María Estela Martínez (1-7-1974 hasta el golpe militar del 24-3-1976).

⁵⁵ Así, la “Torre de los Ingleses” de Buenos Aires fue rebautizada como “Torre Monumental”; la “Plaza Británica” pasó a ser “Plaza de la Fuerza Aérea”; incluso una empresa privada, la farmacia “La Franco-Inglesa”, pasó a llamarse “La Franco”.

En cambio, con la recuperación democrática iniciada por el presidente Raúl Alfonsín a fines de 1983 se dieron los primeros pasos para una reforma de la educación hacia 1986 y se convocó después de más de un siglo al Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1988. El Congreso innovó en cuanto a derechos humanos y lenguaje pedagógico, aunque en algunos aspectos menos de lo esperado incluso por el propio gobierno.⁵⁶ Con relación a las lenguas extranjeras, por resolución ministerial 1813/88⁵⁷ se estableció una única lengua extranjera durante los cinco años de la escuela secundaria. La resolución era ambigua: por una parte señalaba que "los tres idiomas [inglés, francés e italiano] están presentes en esta propuesta", pero dejaba la interpretación final a los directores de los colegios para que optasen por el inglés. Por resolución 489/90 se reincorporaron las otras lenguas extranjeras, "para acceder a otras culturas e intercambiar experiencias valiosas"; pero en las escuelas primarias dependientes de las escuelas normales superiores –las únicas escuelas estatales que, junto con las “escuelas de lenguas vivas” ofrecían, por entonces, lengua extranjera– solo era obligatorio el inglés. A la vez, la enseñanza del francés y el italiano en las escuelas secundarias fue mermando a partir de 1989 durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) con la reforma escolar. En las escuelas técnicas, agropecuarias y artísticas se dejó de lado el francés; en las llamadas “escuelas de comercio” la proporción francés/inglés se redujo a 1:5. Esta tendencia hacia el inglés como única lengua extranjera enseñada en la educación primaria y secundaria oficial salvo en algunos tipos de escuelas prevaleció prácticamente hasta el presente; tan solo ahora, a partir de la reglamentación de la Ley de Educación Nacional de 2006, se están proponiendo otras iniciativas (ver cap.4).

Un régimen especial ha gobernado los colegios secundarios dependientes de universidades nacionales: en ellos la oferta de lenguas extranjeras, como materia o como cursos optativos, ha sido siempre más amplia. Las universidades nacionales han incluido, en determinadas carreras, cursos obligatorios de lenguas extranjeras: hasta hoy en algunas carreras de humanidades los alumnos deben aprobar tres niveles de un idioma germánico (inglés o alemán) y otros tres de un idioma románico (francés, italiano o portugués), además de lenguas clásicas; en los cursos de extensión se ofrecen también otras lenguas.

⁵⁶ En el Congreso hubo una fuerte presencia de los representantes de las escuelas privadas católicas, que no permitieron grandes innovaciones en materias como la educación sexual. Además, se desarrolló en medio de una crisis económica que al año siguiente llevó a la renuncia anticipada en unos meses del presidente Alfonsín, cercado por la hiperinflación.

⁵⁷ Ver pág. 248.

Otro hecho destacable es que universidades argentinas y uruguayas fueron pioneras en lectocomprensión: hace ya más de medio siglo introdujeron esa metodología en los cursos universitarios para que los estudiantes pudieran leer bibliografía en lenguas extranjeras (Estela Klett, comunicación oral).

2.2.2.5 Formación docente

El Profesorado en Lenguas Vivas

Como ya se señaló, el gobierno decidió, en 1904, crear el Profesorado en Lenguas Vivas por decreto del presidente Julio Argentino Roca y su Ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández⁵⁸, sin duda elaborado por este último, para formar docentes de lenguas extranjeras para la escuela media. Le había antecedido en 1903 el informe del propio Fernández acerca de la pésima calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Fiel a su ideología positivista, el ministro había comprobado un problema e intentado solucionarlo “científicamente” mediante la conversión de la Escuela Normal N° 2 de la Capital Federal⁵⁹ en un profesorado de nivel terciario, denominado Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas (febrero de 1904).⁶⁰

El contenido del decreto

En sus considerandos, el decreto señalaba que “para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar, ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo lo ha de enseñar.” El decreto fijaba la formación

⁵⁸ El ministro había estudiado medicina en la Universidad de Buenos Aires y una especialización en la Universidad de París. Fernández publicó entre 1898 y 1899 una serie de artículos sobre la universidad que llamaron la atención de las autoridades e hicieron que Julio A. Roca le ofreciera el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1902. Desde su puesto ministerial buscó solucionar la carencia de profesores especializados, para lo cual desdobló el Profesorado Normal en las ramas de Ciencias y Letras, fundó el Seminario Pedagógico (luego Instituto Nacional del Profesorado), fijó concursos como condición para la provisión de cátedras, reorganizó la Inspección General de Enseñanza reemplazando a los inspectores generales por inspectores especializados en diferentes áreas, fundó Escuelas Normales Regionales y apoyó la implementación de cursos de Metodología General y Especial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Creó asimismo una escuela-reformatorio de menores, sancionó la Ley de Edificación Escolar y proveyó de museos, gabinetes y laboratorios a muchos establecimientos oficiales.

⁵⁹ Domingo F. Sarmiento creó, mediante una ley de 1869, el sistema de escuelas normales como respuesta a la necesidad de la formación masiva de maestros; para ello siguió el modelo creado en 1833 en Francia por François Guizot.

⁶⁰ Luego también se crearon carreras de profesorado en lenguas extranjeras en el Instituto Nacional del Profesorado, también creado en 1904.

de alumnos-profesores y alumnas-profesoras en los idiomas francés, inglés, italiano y alemán, que para ingresar debían poseer el diploma de maestros o maestras normales nacionales, aunque finalmente se inició solo con francés e inglés. El plan de estudios, de tres años y 36 horas semanales, era el siguiente:

1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año
Idioma extranjero (12 hs.)	Idioma extranjero (12 hs.)	Idioma extranjero (12 hs.)
Geografía del mismo pueblo (3 hs.)	Historia del mismo pueblo (3 hs.)	Historia del mismo pueblo (3 hs.)
Pedagogía especial (12 hs.)	Pedagogía especial (12 hs.)	Pedagogía especial (12 hs.)
Castellano y su literatura (3 hs.)	Castellano y su literatura (3 hs.)	Castellano y su literatura (3 hs.)
Historia argentina (3 hs.)	Historia argentina (3 hs.)	Historia argentina (3 hs.)
Psicología general (3 hs.)	Psicología infantil (2 hs.)	Moral y Lógica (3 hs.)

Los cursos de geografía e historia “del mismo pueblo y país extranjero” se darían en el mismo idioma. Cabe suponer, desde luego, que ese “pueblo y país extranjero” es, en el caso del inglés, Gran Bretaña.

Como la escuela primaria y la normal del establecimiento se convertían en escuelas de aplicación, debía realizarse en ellas la práctica pedagógica en un curso de idioma extranjero de asistencia voluntaria para niños de 6 a 12 años y uno de asistencia obligatoria para el nivel medio conforme a los planes de estudio nacionales. Se creaban también lo que hoy día llamamos cursos de extensión: el decreto preveía prácticas pedagógicas en un curso nocturno para adultos. En los cursos para la escuela primaria y para el nivel terciario se emplearía el llamado método directo, es decir, la enseñanza brindada únicamente en la lengua extranjera, mientras que en el nivel medio se dictaría por un método mixto (directo o indirecto, según fuera oportuno), “para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y su literatura”. En un discurso posterior, Juan Ramón Fernández también pedía “poder enviar a todos sus profesores, por uno o dos años, a viajar por Europa y América, para completar su enseñanza adquirida en esta casa”.

Pese a su apariencia técnica, el decreto constituía una acción político-lingüística tendiente a la *europización* en el contexto histórico de *borramiento de las señas de identidad europeas* de los inmigrantes. Esa contradicción no se puede explicar en el terreno pedagógico sino en el de la concepción social y en el afán ideológico de construir una nación europea. En lo social, Los sectores dirigentes cuya representación política era el Partido Autonomista Nacional no comulgaban con los propósitos igualitarios que se estaban incubando a fines del siglo XIX, una de cuyas manifestaciones institucionales sería el sufragio universal. Por tanto, concebían la

deseuropeización y la castellanización fundamentalmente para la escuela primaria, porque las grandes masas que debían ser “nacionalizadas”, incluidas las masas inmigrantes, solían alcanzar solo ese nivel de la escolaridad o parte del mismo. La escuela secundaria, en cambio, debía servir para la formación de la conciencia ciudadana para la capa dirigente, cuyo ideal seguía siendo el de la nación europea. Por tanto, no había peligro de que la enseñanza del francés, el inglés, el alemán y ni siquiera la del italiano retrasara el disciplinamiento de las clases subalternas, el cual en esos mismos años se plasmaba en la ya mencionada Ley de Residencia. Joaquín V. González, quien sucedió a Juan Ramón Fernández como Ministro de Instrucción Pública, formuló de la siguiente manera en 1905, en su *Plan de Enseñanza Secundaria*, los principios generales que deberían regir la enseñanza de idiomas extranjeros:

“[...] las lenguas modernas, como el francés y el inglés en particular, por la enorme difusión de las influencias de ambos pueblos y de su literatura, y sus relaciones comerciales con el argentino, son de una permanente actualidad, universalmente reconocida, como lo será el italiano por aquellas razones no sólo por el hecho de la población difundida en el territorio, sino porque día a día la literatura científica de Italia interesa a todos los órdenes intelectuales de la República.”

Que la construcción de la nación argentina era fundamental y que el ideal seguía siendo la nación europea lo muestran también dos hechos: 1) que el plan de estudios incluyera en sus tres años un curso de historia argentina, que años más tarde se suprimió; 2) que en ningún momento se tuvieran en cuenta las lenguas indígenas y que el profesorado de portugués, lengua europea pero sobre todo latinoamericana, se abriera tan solo en 1954. Recordemos que el decreto fundacional incluía no solo la enseñanza de la lengua y la literatura extranjeras, sino también la de la geografía y la historia “del mismo pueblo”. ¿De qué pueblo, si se trata de lenguas plurinacionales? No cabe duda: la ausencia de especificación da por supuesto que se trata de los pueblos alemán, británico, francés e italiano que habitan los correspondientes países.⁶¹ Tal vez podía surgir una indefinición respecto del pueblo norteamericano, admirado por su forma estatal y su evolución económica y técnica, pero no por su desarrollo cultural (en el sentido de “alta cultura”). En otras palabras: el carácter de la nación argentina debía resultar

⁶¹ La relación lengua-nación-pueblo-cultura es, en realidad, mucho más compleja: así, hay diferencias históricas entre Alemania como “nación cultural”, que incluía todos los territorios de habla alemana, Francia como “nación política” centrada en la metrópolis, la “identidad británica”, que incluía a escoceses, galeses e irlandeses, y el “pueblo italiano”, todavía en construcción a principios del siglo XX, momento en que recién comenzaba la difusión de la lengua italiana en todo el país; además, hay que tener en cuenta que los cuatro países, junto con Bélgica, Holanda y Portugal, poseían aún vastos dominios coloniales en los que sus lenguas eran las oficiales.

de la combinación de los mejores elementos de cada una de esas cuatro “grandes naciones” europeas –Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido–, y el conocimiento de sus lenguas podía ayudar a conocerlas y a trabar relaciones con ellas.

Así lo señalaban también los primeros planes de estudio del Profesorado en Lenguas Vivas, que manifestaban que el aprendizaje de las lenguas modernas “debe inspirar a los alumnos el deseo de poseer la herencia literaria de una gran nación”. La lengua por excelencia era, por eso, la lengua escrita, preferentemente, la literaria, donde se detectaba “lo invisible, fuerzas y leyes que son la razón de las acciones y los elementos de dirección de un pueblo”, el “conocer el alma del pueblo extranjero, sus ideales, sentimientos, sus gustos, cualidades y cultura”, que “permiten hacer comparaciones con nuestro país: lo que nos falta, el valor de nuestros poetas, los ideales y sentimientos de nuestra sociedad y algunos de sus problemas”.

La “utilidad” del aprendizaje de una lengua extranjera se medía, además, en términos de su valor formativo, dado que el estudio de las lenguas vivas se consideraba no solo medio de “educación moral”, sino también de “disciplina mental” y de “cultura general”, respecto de un sujeto cívico del que se esperaba que conociera y defendiera los valores argentinos sin caer en “los prejuicios nacionales”: los jóvenes debían ser capaces de aceptar lo que las “naciones modernas” podían aportar a una nación que, si bien era democrática, era también joven e imperfecta.⁶²

Como vimos en el apartado anterior (2.2.2.4), hacia 1956 el desarrollismo promovió cambios sustanciales en la concepción de que dominar la lengua era dominar la variedad literaria y, por consiguiente, también se modificó la metodología de la enseñanza con el paso al “método directo”.

Otras instituciones

En el curso del siglo se crearon numerosos profesorados de lenguas extranjeras, tanto en instituciones terciarias como en universidades; por lo común siguieron el modelo del Profesorado del Lenguas Vivas. También hubo formaciones docentes en instituciones

⁶² En Bein-Varela (2005) habíamos analizado cómo ese valor formativo del “nosotros” que se atribuye a las lenguas extranjeras en 1904 se va transmutando, con etapas intermedias, en el valor instrumental que los documentos iniciales de la reforma de 1993-94 les otorgan, pero ya no para un proyecto colectivo –aunque fuera el colectivo de los sectores dirigentes–, sino para la inserción del individuo en el mercado laboral en la era de la globalización.

privadas, generalmente cristianas, tanto en Institutos de Formación Docente como en universidades.

2.3 Síntesis

En el siglo XX, la política lingüística con respecto a las lenguas extranjeras abarcó diversos ámbitos. El afán de las clases dirigentes de nacionalizar a los inmigrantes y de construir al mismo tiempo un país capitalista según el molde europeo llevó a principios de siglo XX a castellanizar a los trabajadores y a enseñar lenguas europeas a las élites, que eran las que accedían a la escuela secundaria. Este desarrollo también obligó a tomar medidas lingüísticas en cuanto a documentación, derechos civiles y nombres de personas. En la política lingüística escolar se puede ver una notable estabilidad a lo largo de décadas: aunque con una progresiva preponderancia del inglés, durante un siglo se enseñó inglés y francés, luego también inglés e italiano, en la escuela secundaria pública, pese a las cambiantes circunstancias políticas y económicas. Según se analizará en el capítulo siguiente, esto sin embargo no significa que la situación de esas lenguas haya permanecido constante en los ámbitos extraescolares ni en las escuelas privadas.

3 La evolución de las lenguas extranjeras

Resumen: en este capítulo se trata la evolución del alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués como resultado de la interacción entre las iniciativas glotopolíticas de sus hablantes y las políticas lingüísticas estatales.

3.1 Datos generales

Ya habíamos señalado en la introducción que, dados los conocimientos de lenguas extranjeras que la población declara (cf. Quevedo y Bacman, 2006, **ver tabla n° 1**), la situación actual debía analizarse de manera diferencial para cada lengua. Para explicar, entonces, las políticas lingüísticas actuales y sus efectos partiremos aquí de la base sobre la cual actúan, para lo cual tendremos que tener en cuenta las determinaciones político-lingüísticas anteriores, la inmigración y sus iniciativas glotopolíticas, las acciones de terceros países, la presencia de las lenguas en los modernos medios electrónicos y las representaciones sociolingüísticas, que no son solo producto de todos los factores nombrados sino que también actúan dialécticamente sobre esos factores. Nos dedicaremos en especial al alemán, al francés, al inglés, al italiano y al portugués, dado que fueron las lenguas a las que el Estado dedicó la mayoría de las medidas político-lingüísticas y en especial fueron y son las lenguas enseñadas en el sistema escolar estatal. Para ello partiremos de la estadística de la Dirección Nacional de Migraciones (1970)⁶³, que indica el siguiente número de inmigrantes por nacionalidad para el período 1857-1940:

Nacionalidad	Número (en miles)	Porcentaje
Italianos	2.970	44,9
Espanoles	2.080	31,5
Franceses	239	3,6
Polacos	180	2,7
Rusos	177	2,7
Turcos	174	2,6
Alemanes	152	2,3
Austro-húngaros	111	1,7
Británicos	75	1,1
Portugueses	65	1,0
Yugoslavos	48	0,7

⁶³ Los datos y su referencia aparecen en numerosos textos, pero no hemos podido acceder al documento original. Una infografía posterior, que detalla las cifras para el período 1857-1920, arroja resultados menores, dado que el período abarca veinte años menos, pero lo que llama la atención es que si bien se conservan las proporciones de italianos y españoles, hay divergencias notorias en otras nacionalidades: por ejemplo, el tercer grupo son los “rusos” (que incluye a todos los que tenían pasaporte ruso), con unos 163.862 inmigrantes; no se registran los polacos por separado, y los franceses retroceden al décimo lugar, con 22.074 inmigrantes (cf. Dirección Nacional de Migraciones, 2008). También esto muestra lo incierto de los datos.

Suizos	44	0,7
Belgas	26	0,4
Daneses	18	0,3
Estadounidenses	12	0,2
Holandeses	10	0,2
Suecos	7	0,1
Otros	223	3,1

Tabla nº 2: inmigrantes por nacionalidad en el período 1857-1940.

Estos datos son imperfectos porque a) registran solo a los ingresados legalmente por el puerto de Buenos Aires (la Argentina tiene más de 9000 km de fronteras que no resultan del todo controlables hasta hoy; la Gendarmería Nacional, encargada de ese control, fue creada en tan solo en 1938 por Ley N° 12.367); b) aunque algunas fuentes indiquen esos números como “tasas netas”, no es seguro que en todos los casos contemplen a quienes no se quedaron en el país; el retorno de inmigrantes se calcula en un 35% (cf. Teixidó, 2008:15); c) a nuestros fines, como se verá, hay confusión de nacionalidades e idiomas. Sin embargo, estas cifras nos brindan un panorama aproximado del fenómeno de inmigración masiva de los países no limítrofes, que alcanzó su máximo en el período 1880-1914: en ese último año los 4,2 millones de extranjeros constituyeron el 30% de la población. A continuación detallaremos la evolución de los hablantes y la enseñanza de las cinco lenguas extranjeras con presencia en el sistema escolar estatal.

3.2 Alemán

3.2.1 Introducción

Hace falta una serie de precisiones iniciales: dado que nos ocuparemos de la cuestión de la lengua, cuando hablemos de minorías de origen alemán nos referiremos a aquellas que hablaban la lengua alemana en alguna de sus variedades en su lugar de origen. Por tanto, no podremos partir de una correspondencia biunívoca entre las nacionalidades indicadas en los pasaportes y las lenguas. Los guarismos de la Dirección Nacional de Migraciones detallados más arriba suman para el período 1857-1940 unas 407.000 oriundas de países de habla alemana (152.000 alemanes, 111.000 austro-húngaros y 44.000 suizos)⁶⁴, que constituían el 4,7% del

⁶⁴ Bernasconi (2011) mostró que en las listas de inmigrantes de la Oficina de Migraciones las nacionalidades están mucho más detalladas; pero por la diversidad de criterios empleados (países, ciudades, etnias, religiones, combinaciones de los criterios anteriores, etc.), estas indicaciones tampoco permiten inferir las lenguas primeras de los inmigrantes.

total de los inmigrantes, pero es evidente que, por una parte, entre los austro-húngaros había también hablantes de húngaro, lenguas eslavas y lenguas latinas, así como entre los suizos había franco- e italo hablantes; por la otra, las minorías alemanas de Rusia se contabilizaban entre los 177.000 inmigrantes con pasaporte ruso. A esto se agrega que los constantes cambios políticos y territoriales en Europa hacían que las poblaciones involucradas no solo cambiaran de pertenencia estatal sino también, en ocasiones, de lengua; baste pensar en ejemplos como Alsacia y Lorena, la Prusia Oriental, el Tirol, la Alta Silesia. Era pedir demasiado que los funcionarios de migración argentinos estuvieran al tanto de todas las novedades políticas.

Una restricción adicional: apenas nos ocuparemos de los alemanes de Europa oriental, pues hemos tenido únicamente acceso a fuentes secundarias con datos acerca de los alemanes del Volga, de los suabos del Danubio, de los alemanes de los Sudetes y de los demás grupos de este origen.⁶⁵

3.2.2 Consideraciones teóricas previas

Desde los trabajos pioneros de la sociolingüística de los años sesenta de William Labov, Joshua Fishman y otros y desde el trabajo aun más temprano de Uriel Weinreich se ha avanzado en la determinación del gran número de variables que inciden en el mantenimiento y cambio de lengua de grupos migrantes, aunque falte aún mucho trabajo interdisciplinario, porque las migraciones abarcan fenómenos muy diversos y complejos, como la migración laboral temporal o permanente, la colonización, el exilio, los movimientos de refugiados, la relocalización de pueblos dentro o fuera de Estados y otros, y las disciplinas que las estudian son, desde la perspectiva poblacional, la sociología, los estudios migratorios, la demografía, la psicología social y, por supuesto, la historia, la economía política y la politología; desde la perspectiva lingüística, la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la lingüística del contacto, el estudio de las minorías lingüísticas, las investigaciones político-lingüísticas e incluso algunos estudios más especializados, como las islas lingüísticas (Rosenberg, 2001) y la evolución lingüística de élites (Erfurt/Amelina, 2008).

Para reunir todos estos enfoques a fin de obtener conclusiones válidas acerca del mantenimiento y cambio de lenguas de parte de grupos migrantes, lo que postula, entre otros

⁶⁵ Respecto de los alemanes del Volga en la Argentina se pueden citar los muy buenos trabajos de Yolanda Hipperdinger (1994) y Diana Feick (2007), así como la investigación Anna Ladilova, de la Justus-Liebig-Universität Gießen.

colegas, Eva Gugenberger (2003), es la creación de una lingüística de las migraciones (*Migrationslinguistik*), que contemple cinco grupos de factores que influyen en la situación lingüística de los migrantes: factores sociales, factores individuales o psíquicos, factores sociolingüísticos, factores político-lingüísticos y factores vinculados con la estructura de las lenguas. El peso relativo de cada uno de estos factores no se puede predeterminedar, pues puede cambiar diacrónicamente y a menudo tampoco se puede establecer un factor aislado como explicación causal unívoca de determinada evolución.

Hemos encontrado en la propuesta de Gugenberger un modelo muy útil para aplicar a la inmigración alemana en la Argentina, de manera que la seguiremos en varios de sus elementos, aun cuando nos apartemos de ella en algunos matices; entre otros, en que daremos mayor peso a las acciones político-lingüísticas.

3.2.3 Algunos datos históricos y demolingüísticos

3.2.3.1 La situación 1840-1960

La inmigración no individual de hablantes de lengua alemana a la Argentina se produjo en tres etapas: la primera, aproximadamente entre 1840 (pero más masiva a partir de fines de la década de 1870) y 1930, tuvo un origen ante todo económico; los inmigrantes eran tanto alemanes, austriacos y suizo-alemanes como ruso-alemanes, suabos del Danubio y alemanes de los Sudetes; la distribución alto alemán/dialectos⁶⁶ respondía a sus países de origen. La segunda, entre 1933 y 1945, estuvo compuesta de unos 45.000 judíos alemanes y otros perseguidos políticos. A diferencia de la emigración económica, su pobreza inicial se debió a la confiscación y al robo de sus pertenencias por parte de los nacionalsocialistas, pero provenían por lo común de sectores medios que, de no haber mediado la persecución, no habrían emigrado. Como tercera etapa se puede considerar a los inmigrantes llegados después de la Segunda Guerra Mundial: fueron varios miles más, entre ellos algunos ex-funcionarios del régimen nazi. Desde 1960 la inmigración prácticamente ha cesado. Con los números de la Dirección Nacional de Migraciones, entre sumas y restas se puede estimar que entre 1840 y 1960 llegaron a la Argentina unos 500.000 inmigrantes hablantes de variedades del alemán.⁶⁷

⁶⁶ Aquí usamos el término “dialecto” en su sentido lego de “variedades geográficas distintas del estándar”.

⁶⁷ Hay estimaciones mucho más altas pero que parecen más bien dictadas por el entusiasmo de los diversos grupos regionales: un millón de alemanes, un millón y medio de alemanes del Volga, etc. Sumando todas esas cifras se llegaría a la conclusión de que habrían inmigrado más alemanes que españoles.

Una parte de la primera oleada inmigratoria se afincó en el campo, sobre todo en las actuales provincias de Misiones, Chaco y Santa Fe; los alemanes del Volga, sobre todo en la provincia de Entre Ríos y en el sur de la provincia de Buenos Aires. Pero con el tiempo en su mayoría se concentraron en la ciudad de Buenos Aires y en su conurbano, donde desempeñaron diversos oficios (panadero, carpintero, sastre, plomero, cervecero, etc.); algunos se convirtieron en comerciantes, empleados de oficina y bancarios, y otros fueron maestros, sacerdotes y trabajadores de la salud. En cambio, quienes fueron al interior trabajaron mayoritariamente como campesinos, sobre todo en las llamadas colonias. Las colonias se convirtieron paulatinamente en pueblos que a menudo conservaron una fuerte impronta cultural y lingüística determinada por el origen étnico de sus pobladores. La política de colonización siguió incluso a principios del siglo XX, sobre todo en la actual provincia de Misiones, donde en la ciudad de Eldorado en 1965 sólo el 34% de la población era monolingüe en castellano, mientras que un 75% de las familias de origen alemán seguía usando el alemán como lengua del hogar y en parte también como lengua en el trabajo y con amigos (cf. Micolis 1973).

Como ya se señaló en 2.1, durante el primer tercio del siglo XX se ejerció una fuerte presión “argentinizadora” sobre los inmigrantes, que se plasmó tanto en el nacionalismo integrador como en el genealógico, este último sobre todo a partir de los años veinte en conexión con las corrientes fascistas que estaban surgiendo en Europa. No resulta sencillo evaluar qué sucedió entonces con el alemán, dado que confluyeron varios factores antagónicos. Los datos acerca de la situación de la lengua debemos inferirlos de la existencia de instituciones alemanas y de las publicaciones en alemán (libros, revistas, diarios, periódicos comunitarios) y sus tiradas, pero ese método presenta dos limitaciones importantes: en primer lugar, seguramente había hablantes de alemán estándar y sobre todo de dialectos alemanes que no tenían contacto con la vida comunitaria alemana ni con su patria y que tampoco leían libros en alemán; en segundo lugar, los datos demográficos, que son muy divergentes, no permiten extraer conclusiones claras acerca de la proporción de los hablantes de alemán respecto del número total de descendientes de alemanes.

El listado de los numerosos libros y revistas en alemán publicados en la Argentina confeccionado y analizado por Regula Rohland de Langbehn (2003) nos permite hoy entrever la historia de la lengua y la cultura alemanas también en los distintos grupos ideológicos. Se trata de literatura (novelas, poesía), diarios, revistas, estatutos, libros infantiles, cancioneros y

otros; la mayor parte se publicó entre 1935 y 1950, en especial entre 1943-45, con cerca de 40 títulos anuales, entre ellos también la literatura alemana del exilio escrita en la Argentina. Algunas escuelas alemanas publicaron libros de texto en alemán, sobre todo en los años cuarenta; luego también antologías de poesía, como por ejemplo el tomo *Von Goethe bis Brecht*, que August Siemsen compiló para la Escuela Pestalozzi de Buenos Aires con ilustraciones de Clément Moreau.

Sobre la base de este catálogo, la cantidad y distribución geográfica de escuelas alemanas y su número de alumnos, se puede afirmar que los germanohablantes que vivían en las colonias y otros establecimientos que no tuvieron una inmigración importante en otras lenguas conservaron más el alemán que aquellos que no estaban organizados comunitariamente. Paulatinamente se fueron asimilando quienes vivían sin vínculo comunitario fijo en el interior y las capas medias en la ciudad de Buenos Aires, quienes también produjeron el “Belgrano-Deutsch”, una zona interlectal de alemán con sustitución lexemática de algunas palabras alemanas por expresiones castellanas adaptadas morfológicamente en mayor o menor grado al alemán y el uso de palabras castellanas para *realia* inexistentes en la cultura alemana. Sin embargo, este proceso de asimilación y aculturación paulatinas fue modificado tanto por *acontecimientos singulares* como por *grandes constelaciones históricas*. Ejemplo de acontecimiento singular es la radicación de los marineros del buque de guerra alemán Graf Spee en 1940 en Villa General Belgrano, Córdoba;⁶⁸ ejemplo de constelación histórica es el surgimiento del nacionalsocialismo y sus repercusiones en la Argentina.

El nacionalsocialismo se manifestó en nuestro país en 1931 mediante la creación de un “grupo regional” [“Landesgruppe”] del Partido Nazi (NSDAP). En Buenos Aires el fascismo pudo ganar mayor arraigo, sobre todo entre los sectores más adinerados, los cuales consideraban el movimiento hitlerista un baluarte contra la expansión del comunismo. Además, el fascismo cosechó simpatías entre grupos de la derecha argentina, sobre todo entre las Fuerzas Armadas, lo cual se exteriorizó en medidas contra la inmigración judía y fortaleció ideológicamente la *germanidad* [“Deutschtum”]. Donde la “Gleichschaltung” (la obligación de defender la política nazi) se manifestó con más fuerza fue en las escuelas germano-argentinas, donde el NSDAP intentó expandir su influencia mediante el envío de maestros alemanes, las

⁶⁸ La presencia en el pueblo de un grupo de los sobrevivientes del acorazado, hundido en diciembre de 1939 en el Río de la Plata, generó en algunos círculos fuertes sentimientos filogermanos; se creó una escuela alemana y hasta hoy la villa turística intenta mostrar un marcado carácter alpino-alemán, aunque muy artificial y de souvenirs turísticos (cf. Batiston, 2011).

agrupaciones germano-argentinas de niños exploradores, la Unión de Jóvenes Alemanas, clubes deportivos y la Institución Cultural Argentino-Germana. En 1938 solo 7 de las 200 escuelas germano-argentinas se declararon libres de esa influencia (cf. Newton, 1995). El partido nazi también apoyó diarios y revistas alemanas proclives al régimen, mientras que boicoteó al *Argentinisches Tageblatt* y publicaciones socialistas. Los nazis también organizaron algunas manifestaciones públicas de apoyo a Hitler, hasta que políticos argentinos formaron una “Comisión contra Actividades Antiargentinas” y las prohibieron, dado que la Argentina permaneció neutral durante la guerra⁶⁹.

Por eso también se decretó en 1938 que las escuelas alemanas honraran los símbolos patrios argentinos y que no realizaran manifestaciones anticonstitucionales. Los libros de texto y planes de estudio debían ser presentados al Consejo Nacional de Educación y los exámenes finales los tomaba una comisión argentina. Se redujo la carga horaria de materias en alemán y se despidió a una serie de maestros alemanes (cf. Werner, 1988).

A la par, los alemanes y austriacos emigrados entre 1933 y 1945 a la Argentina por motivos políticos comenzaron a desarrollar una importante actividad cultural en alemán, como la creación del grupo de teatro “Freie Deutsche Bühne”⁷⁰; en 1934 el director del diario *Argentinisches Tageblatt* creó el Colegio Pestalozzi en Buenos Aires, en el que se educaron muchos hijos de exiliados y que también desarrolló una amplia actividad cultural. Los perseguidos por Hitler también publicaron literatura de exilio y participaron determinantemente en la creación del Collegium Musicum en 1946. Hubo también una compañía teatral alemana de orientación fascista igualmente activa: la “Ney-Bühne” (cf. Kelz, 2011), y, entre 1947 y 1957, una revista: *Der Weg, Monatshefte zur Kulturpflege und zum Aufbau*, con el subtítulo castellano *El Sendero*. Sus redactores eran jerarcas nazis; era distribuida también en Alemania. Fue publicada por la luego prohibida editorial Dürer, que también publicó libros, como *Trotzdem*, del coronel de la Luftwaffe Hans-Ulrich Rudel.

Finalmente, el gobierno argentino expropió los edificios de casi todas las escuelas alemanas como “propiedad enemiga” después de la declaración de guerra del 27 de marzo de 1945. Esto provocó que muchos de los niños de familias alemanas ya no aprendieran el alemán como lengua escrita. En los años cincuenta algunas asociaciones de padres refundaron escuelas

⁶⁹ La Argentina le declaró la guerra al Eje el 27 de marzo de 1945, cuando Alemania ya estaba prácticamente vencida.

⁷⁰ Robert Kelz (2011) señala una a este coloquio respecto de la actividad de una compañía teatral alemana de orientación fascista igualmente activa: la “Ney-Bühne”.

en ambientes alquilados hasta que les devolvieron los edificios expropiados: hasta 1957 reabrieron unas veinte escuelas, a menudo con el apoyo de la República Federal de Alemania, con lineamientos democráticos.

Con estos flujos y reflujos, el alemán se mantuvo como lengua del hogar hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX, pues cada vez que peligraba su continuidad por causas internas a la comunidad (aculturación) o externas (políticas lingüísticas del Estado argentino), un nuevo acontecimiento evitaba su extinción.

3.2.3.2 Situación actual

Hoy día deben de vivir unos 500.000 descendientes de alemanes en la Argentina. En los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial alrededor de 300.000 personas empleaban el alemán como idioma del hogar, es decir, un 1,8% de los entonces 17 millones de argentinos; hoy este número debe de haber descendido a menos de 200.000, es decir, a solo el 0,5% de los actuales 40 millones. Mientras que entre los nacidos hasta 1960 todavía se encuentra un buen dominio del alemán, hoy día en las escuelas germano-argentinas el idioma se ha convertido casi exclusivamente en lengua extranjera. En 1932 había 176 escuelas alemanas con un total de 13200 alumnos, casi todos ellos provenientes de hogares germanohablantes; hoy, después de la ya mencionada expropiación y la reapertura a mediados de los cincuenta, hay 21 escuelas germano-argentinas integradas en la Comunidad de Trabajo de Asociaciones Escolares Argentino-Alemanas con un total de unos 20.000 alumnos. Algunas otras escuelas ofrecen el alemán como lengua optativa en algunos niveles y está avanzando la iniciativa alemana “Escuelas, socias para el futuro” (PASCH), que fomenta el alemán y el conocimiento de Alemania sobre todo en escuelas técnicas. Están asimismo en curso algunos proyectos para la enseñanza del alemán entre los alemanes del Volga, tanto en Entre Ríos como en el sur de la provincia de Buenos Aires. Pero aunque el número de alumnos de las escuelas privadas se mantenga o incluso haya aumentado, más de la mitad no es de origen alemán o tiene un solo ascendiente alemán, y, como lo informa una indagación realizada por Silvia Rodríguez y Lorena Justel (2011), un directivo de una importante escuela alemana declara que más del 90% no trae del hogar ninguna vinculación con la lengua ni la tradición alemanas, lo cual, por supuesto, no significa que no aprendan alemán.

Globalmente se puede concluir que el alemán fue lengua del hogar de los inmigrantes y sus descendientes durante más de cien años, y que en los últimos veinte a treinta años ha dejado de serlo con bastante rapidez.⁷¹ ¿Por qué?

3.2.3.3 Intentos de explicación a partir de la teoría

Según lo plantea Gugenberger, hay factores que influyen en los hablantes y en la lengua *antes* de la migración y otros lo hacen *después* del arribo al país de destino.

a) Factores previos a la migración

Entre los factores previos se encuentran las causas de la migración (guerras, catástrofes naturales, causas económicas, políticas, religiosas, sociales, personales, psicológicas); en ocasiones, la decisión de migrar es el resultado de la suma de factores, lo cual también explica, a la inversa, por qué no todas las personas que se hallan en situación similar emigran. Según las causas, las migraciones pueden tener un carácter más voluntario (“probar suerte”, alejarse de un problema familiar) o impuesto (persecución, reasentamientos de población ordenados por el gobierno), con consecuencias lingüísticas. Así, Anne Saint-Sauveur Henn (1995: 296-321) señala que como la primera oleada de inmigrantes alemanes a la Argentina fue voluntaria, y la segunda, impuesta, los inmigrantes por razones económicas conservaron más el alemán que los forzados por la persecución, puesto que en el segundo caso se cortó antes el vínculo identitario.⁷² No estoy del todo seguro de esa tendencia o al menos de su explicación: por una parte, no siempre es fácil establecer si la migración por razones económicas es realmente voluntaria o si la situación no deja otra opción; por la otra, la integración social de los inmigrantes parece ser más gravitante.

b) Factores posteriores a la migración

Entre estos factores se sitúan los *sociales y demográficos*, los *sociolingüísticos*, los *político-lingüísticos* y los *lingüístico-estructurales*. Comenzaremos por estos últimos.

⁷¹ Salvo en algunos casos muy singulares, como los menonitas de Guatraché, provincia de La Pampa, que constituyen una isla lingüística.

⁷² En el coloquio *La minoría de habla alemana en la Argentina: integración, asimilación, exclusión* (Buenos Aires, 2011), Anne Saint-Sauveur brindó un ejemplo concreto: en ninguna de las varias sinagogas fundadas por judíos alemanes se emplea hoy día el idioma alemán, a diferencia de lo que ocurre en algunas iglesias evangélicas y católicas.

c) Factores lingüístico-estructurales

El alemán es una lengua de mediana distancia lingüístico-tipológica del castellano. La distancia implica una barrera comunicativa inicial, pero por sí sola no permite explicar el mantenimiento o cambio de lengua ni otras posibilidades, como los fenómenos que estudia la lingüística del contacto: interferencias, préstamos, code-switching, hibridaciones. Lo que exige el enfoque interdisciplinario de la lingüística de las migraciones es situar estos fenómenos lingüísticos en una perspectiva identitaria y de valor simbólico de las lenguas en presencia. Así, mezclas como el Belgrano-Deutsch, que desde la ideología lingüística purista se critican como primera etapa de la asimilación, no se consideran un déficit en el manejo del alemán, sino marcadores de identidad⁷³. Como ya lo sostenía Suzanne Romaine (1989), tales hibridaciones son en realidad estrategias de resistencia contra la asimilación lingüística, pues constituyen esfuerzos de los hablantes para conservar su lengua de origen.

d) Factores sociales y demográficos

En cuanto a los factores *sociales y demográficos*: la distancia geográfica dificulta un contacto regular con el país de origen, en especial entre los sectores de escasos recursos económicos. Pero en la Argentina este factor fue contrarrestado por las sucesivas oleadas de inmigrantes. En cambio, resultan mucho más importantes los contactos con la sociedad receptora según se trate de un asentamiento rural o urbano. Así, en las colonias alemanas la lengua cotidiana siguió siendo durante mucho tiempo el alemán o dialectos alemanes junto con la conservación de costumbres alemanas. Una parte de esta población luego migró hacia ciudades porque las condiciones de vida en el campo eran muy duras. El traslado del campo a la ciudad implica también un cambio laboral y una mayor comunicación con personas de otros orígenes. Así, en las grandes ciudades, sobre todo en Buenos Aires, la lengua alemana parece haber tenido un empleo diferencial entre los distintos sectores sociales ya hacia 1930.

Importa asimismo, sobre todo en los períodos iniciales, el grado de cohesión más que el tamaño del grupo migrante. Si bien el inmigrante individual no tiene posibilidad de practicar su lengua primera, la magnitud del grupo no garantiza por sí sola la conservación de la lengua, aun cuando surjan redes comunitarias, puesto que la participación en ellas es, de todas

⁷³ Aun cuando entre los propios hablantes decir “das ist Belgrano-Deutsch” tuviera un sentido peyorativo (= “no es buen alemán”).

maneras, voluntaria. Hoy día los descendientes de alemanes se agrupan en unas 200 asociaciones culturales, instituciones religiosas, clubes deportivos, coros, asociaciones de ex-alumnos, sociedades de socorros mutuos, y círculos de compatriotas. Algunas de estas asociaciones publican periódicos o boletines que contienen (unos pocos) artículos en alemán. También hay una serie de audiciones de radio que reflejan esta vida comunitaria. Pero eso no significa que hoy día sus jóvenes hablen alemán, de igual manera que hoy día el Hospital Alemán de Buenos Aires ya no da prioridad a los germanohablantes; sí ofrece clases de alemán a sus empleados a través de un acuerdo con el Instituto Goethe.

Otros factores que considera la lingüística de las migraciones son la pertenencia social, política y religiosa, la situación económica y el prestigio social de los migrantes; en el caso del alemán en la Argentina, la creación de centros religiosos protestantes, católicos y judíos específicamente alemanes contribuyó durante bastante tiempo al mantenimiento de la lengua, seguramente no solo por una cuestión de creencias y tradiciones, sino porque constituían y en parte aún constituyen lugares de socialización de los jóvenes que contribuían a los casamientos endogámicos. En sentido contrario ha operado, a nuestro juicio, el progreso económico de los descendientes de inmigrantes de una manera más compleja: los descendientes pudieron financiar escuelas privadas, comprar libros alemanes, en algunos casos viajar a Alemania, pero al mismo tiempo se acrecentaban sus vínculos laborales y sociales con no descendientes de alemanes.

e) Factores sociolingüísticos

Dado que las valoraciones étnicas y lingüísticas se vinculan dialécticamente, incorporaremos aquí una noción que planteó la encuesta internacional *Italiano 2000*: el “sistema Italia”:

“En *Italiano 2000* por «Sistema Italia» se entiende «la interrelación entre las dimensiones económico-productiva, política, social, cultural» que el país ha desarrollado en los últimos años y que han tenido un impacto diverso en diversas zonas del planeta. Es, por tanto, un complejo de fenómenos que van desde la esfera política y económica, del ámbito social, a lo más específicamente cultural que caracteriza la sociedad en su conjunto, a pesar de las desigualdades internas y los particularismos locales, y que se propone en el exterior como una imagen externa y exportable. El Sistema Italia está, por lo tanto, estrechamente ligado al problema de la atracción de la lengua italiana en el exterior.” (Patat, 2004:13; traducción propia, R.B.)

De manera similar podemos plantear el “Sistema Alemania”: la imagen que agencias alemanas difunden de Alemania como “locomotora económica de la Unión Europea”, como potencia industrial, técnica y científica, como cuna de Bach, Mozart y Beethoven y de lo más granado de las artes en general, como cultora de trabajo riguroso, como lugar de excelencia en la formación universitaria y profesional (que, además, ofrece becas de posgrado), como democracia avanzada, todo ello contribuye a la voluntad de aprender alemán por parte de argentinos no descendientes de alemanes, pero también a la de descendientes cuyo vínculo con la lengua alemana se ha debilitado.

Pero el antes descrito ascenso económico de los descendientes de alemanes, además de la integración en la sociedad receptora a través de matrimonios exogámicos y la aculturación, ha significado también un desplazamiento hacia el inglés como primera lengua extranjera; no sabemos si con el futuro del Mercosur se añadirá el portugués a esas preferencias. Por supuesto que no se trata de una peculiaridad de la inmigración alemana. En encuestas realizadas por Patat (ibíd.) a docentes de la sociedad Dante Alighieri acerca de cuáles eran, a su juicio, las preferencias de los padres y de alumnos adultos acerca de las lenguas extranjeras, en el caso de dos lenguas extranjeras el 98% optaba por el inglés como primera lengua extranjera, el 2% el italiano; como segunda lengua extranjera, el 30% elegía el italiano, el 14%, el portugués, el 4%, el francés, y el 2%, el inglés, y así sucesivamente.

f) Factores político-lingüísticos

Una causa muy importante de la evolución del alemán entre los inmigrantes a la Argentina sigue siendo, a nuestro juicio, el engarce entre los acontecimientos históricos y los factores político-lingüísticos tanto argentinos como alemanes, así como las iniciativas glotopolíticas de la propia comunidad alemana. Sintetizaremos a continuación esa perspectiva a partir de datos ya brindados y algunos nuevos.

De los inicios hasta 1938: en la enseñanza pública, el alemán formó parte de los planes de estudio de los colegios nacionales de 1863 (solo en el quinto –último– año de la escuela secundaria) y de 1870, 1874 et 1884 (los últimos tres años de estudio). Desde 1888, ya no fue obligatorio y se transformó en opción frente al inglés.

De la primera gran oleada inmigratoria, desde mediados del siglo XIX hasta 1930, en cambio, partieron numerosas iniciativas glotopolíticas: en especial, la creación de escuelas e instituciones comunitarias. Cuando a principios del siglo XX el Estado argentino tomó medidas

para convertir esta población heterogénea en una nacionalidad argentina homogénea, lo cual incluyó una política de castellanización, y ya habían comenzado los procesos de asimilación o al menos de integración entre los descendientes de alemanes, sobre todo entre los urbanos, primero se fomentó el ingreso de nuevos contingentes de inmigrantes; luego se produjo la crisis económica mundial de 1929-30 y, con ella, el fortalecimiento de ideologías nacionalistas. En algunos círculos dirigentes argentinos se manifestaron ciertas simpatías por los fascismos europeos. Luego, el Partido Nazi potenció la identidad alemana en la Argentina. Hasta 1938, pues, la Argentina no tomó prácticamente ninguna medida político-lingüística *a favor* de la difusión de la lengua alemana, al menos en el sistema escolar, con unas pocas excepciones.

Pero hasta 1938 tampoco hubo medidas *contra* la lengua alemana; el Estado permitió la acción casi libre de las escuelas privadas alemanas. En cambio, como vimos al principio, en 1938 el Estado redujo la carga horaria de alemán, expulsó a maestros alemanes y obligó a las escuelas a presentar los libros de texto y los planes de estudio ante el Consejo Nacional de Educación. Después de la guerra expropió los edificios de casi todas las escuelas alemanas obligándolas al cierre, mientras toleraba –tras años de condiciones de inmigración sumamente restrictivas– las actividades escolares y culturales de los inmigrantes perseguidos por el régimen nazi, que brindaron nuevo impulso a la lengua alemana. Hacia 1955 el gobierno autorizó la reapertura de escuelas alemanas. Además, el Estado argentino fue aprobando formaciones docentes en alemán: la del Seminario Pedagógico Alemán, la de profesores en la entonces Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba; en 1983, la creación del Profesorado en Alemán del Lenguas Vivas; luego, la formación de profesores de alemán técnico en el CONET. Con estos vaivenes, la lengua no sufrió gran merma hasta 1980.

Cambio de la situación lingüística a partir de 1980. entre 1970 y 1980 comenzaron la escuela primaria los hijos de quienes no habían concurrido a escuelas alemanas a raíz de su expropiación después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual debilitó el uso del alemán escrito. El proceso de asimilación y aculturación también fue acelerado por cierto bienestar en los años sesenta así como una valorización de la cultura “argentina”, con buenas universidades a partir de 1958, el *boom* de la literatura latinoamericana, la fundación, en 1952, del Mozarteum Argentino, etc., que había sido más bien desestimada por las generaciones anteriores de inmigrantes. Entonces como ahora Alemania apoyaba las escuelas alemanas y la formación docente; pero luego comenzó una política defensiva frente al inglés y se brindaron posibilidades de estudio en universidades alemanas en inglés para estudiantes extranjeros. Pero el principal motivo del

retroceso del alemán es seguramente la combinación del avance del proceso de integración con el hecho de que desde 1960 la inmigración alemana prácticamente haya cesado.

Por lo demás, la reforma escolar iniciada en 1993 con la Ley Federal de Educación posibilitó la curricularización del alemán, a la vez que obligó a dictar por lo menos tres años de inglés. En 2006 se aprobó la nueva Ley de Educación Nacional, que otorga un mayor espacio a las lenguas extranjeras, pero que aún no ha sido enteramente reglamentada (ver capítulo 4).

Con respecto a la política lingüística exterior de Alemania se pueden nombrar, entre otros, el envío de profesores de alemán de distintas tendencias ideológicas según la época y, desde los años cincuenta, el desarrollo de materiales de enseñanza del alemán como lengua extranjera, las actividades universitarias en ese ámbito (formación docente, investigación), el envío de lectores del Servicio Alemán de Intercambio Académico, la creación de la *Deutsche Welle* en la televisión por cable, las diversas creaciones, los cierres y las reaperturas de filiales del Instituto Goethe, la iniciativa “Escuelas, Socias para el Futuro”, la política de becas, la campaña “Alemán después de inglés”, el fomento de congresos de docentes de alemán y las publicaciones.

Conclusión. En definitiva, la lengua alemana fue durante más de un siglo lengua del hogar sobre todo porque su empleo estuvo ligado primeramente a factores económicos, culturales y religiosos; porque luego, antes de que se pudiera producir la asimilación y aculturación, siempre arribaron nuevos y diferentes grupos de inmigrantes; porque los germanohablantes se radicaron mayoritariamente en determinadas zonas y barrios; y porque las medidas político-lingüísticas argentinas fueron zigzagueando de manera de provocar flujos y reflujos. Pero cuando la inmigración se detuvo, el inglés prevaleció y las generaciones más jóvenes comenzaron a participar crecientemente en la vida argentina general, el uso y conocimiento de la lengua alemana por parte de los descendientes de alemanes involucionó rápidamente en el curso de veinte a treinta años.

3.3 Francés

El pensamiento francés tuvo una gran influencia sobre la Argentina naciente a partir de la destitución de Fernando VII por Napoleón, es decir, mucho antes de la inmigración masiva de ciudadanos franceses. Varios de los revolucionarios de Mayo de 1810 estaban compenetrados con el iluminismo de cuño francés, las ideas de la Revolución Francesa y el *Code Napoléon*. Mariano Moreno, uno de sus ideólogos principales, escribió en 1810 un prólogo elogioso para la reimpresión de la versión española del *Contrat Social* de Rousseau; la esclavitud se abolió en 1813 e incluso en el escudo argentino está reproducido el gorro jacobino. Todo

ello muestra que la ligazón cultural con Francia fue muy fuerte durante las primeras décadas del siglo XIX entre la élite porteña. Como lo señala Lía Varela,

la pratique du *code switching* est assidue, comme en témoigne la correspondance personnelle ou le recours à des citations et exergues qui foisonnent, sans traduction, dans les écrits des intellectuels. Il y en a qui composent des vers en français, et ils sont unanimement admirés. Face à cette francophilie notoire, effet en partie du contenu universaliste du rayonnement français et de la prégnance des doctrines politiques et esthétiques françaises dans le discours de la classe intellectuelle portègne, la place de l'anglais est remarquablement discrète, ce qui contraste avec l'importance en termes quantitatifs et économiques de la communauté anglophone installée à Buenos Aires (Varela: 1999b :3).

Durante el gobierno de Buenos Aires (provincia y ciudad, que se separarían solo en 1880) de Juan Manuel de Rosas, hombre fuerte del país y líder de los “federales” entre 1829 y 1852, varios de los intelectuales y políticos francófilos tuvieron que exiliarse; además, Francia incentivó diversas revueltas antirrosistas y bloqueó el puerto de Buenos Aires entre 1838 y 1840, lo cual acentuó el rencor popular contra Francia.⁷⁴ Con la derrota de Rosas en 1852, el paulatino regreso de los exiliados y la difusión de sus ideas liberales, el francés volvió a ganar terreno, en especial a partir de la reunificación e institucionalización del país en 1860-1861. La política educativa encarada por los gobiernos de Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880) incluyó la formación de una capa dirigente de jóvenes ilustrados que fueron educados con fuerte impronta francesa con el *Plan de Instrucción Pública* redactado por el francés Amadeo (Amédée) Jacques, entonces rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, junto con José María Gutiérrez, rector de la Universidad de Buenos Aires. La élite no solo leía la *Revue des deux mondes*; también viajaba con frecuencia a Francia y los más adinerados poseían mansiones en París.⁷⁵ Y pese a que hubo también una fuerte inmigración francesa por motivos económicos (ver punto siguiente), en el imaginario popular lo francés siguió asociado a lo elegante, lo culto, lo refinado, a diferencia de lo que ocurría con la inmigración italiana.⁷⁶

⁷⁴ La trama histórica es demasiado compleja para detallarla aquí. Aunque privaban cuestiones económicas y se sumó el entramado de la competencia comercial en América del Sur entre Francia y el Reino Unido, el principal argumento de Francia fue que se oponía a la medida de Rosas de obligar a los franceses residentes en la Argentina a alistarse en el ejército.

⁷⁵ Vimos fotos de 1890 de un aula de una escuela pública de varones, en que en uno de los pizarrones estaba escrito con tiza en letras bien grandes “París es la capital de la cultura”.

⁷⁶ Así lo refleja en lunfardo la letra del tango *Tortazos* (1930), de Enrique Pedro Maroni: “[...]Vos sos la ñata Pancracia,/ hija del tano Gerarto,/ un goruta flaco y alto,/ que trabajaba en la Boca,/ no te acordás, gringa loca,/ cuando piantaste al asfalto./ Y ahora tenés vuaturé, /usás tapao petigris y /tenés un infeliz / que la chamuya en francés.”

3.3.1 La inmigración francesa

Durante la primera mitad del siglo XIX el peso numérico de la inmigración francesa fue escaso, a pesar de que Francia se disputó con Gran Bretaña la hegemonía comercial del Atlántico sur. En cambio, en el período 1857-1920 arribaron al país 220.000 franceses, de los cuales volvieron a Francia unos 120.000. Muchos de ellos ciertamente no respondían al estereotipo de la alta cultura que se había forjado la clase dirigente argentina durante el siglo XIX: en la ciudad de Buenos Aires los hombres de condición modesta se empleaban como empleados de cafés, restaurantes y hoteles, y las mujeres, como planchadoras, vendedoras o modistas. Unas pocas eran institutrices de los hijos de la aristocracia, pero también hubo quienes ejercían de prostitutas. Además de originarios de la Île de France, los grupos principales fueron vascos, bearneses y bigurdanos, que se repartieron entre varias provincias (Buenos Aires, Santa Fe, Chaco, Mendoza), varios de ellos ligados a tareas rurales; también llegaron saboyanos, que se radicaron en Entre Ríos y Santa Fe, y aveyroneses, que se establecieron en Pigüé y a los que nos referiremos en el apartado siguiente. En la provincia de Tucumán los inmigrantes franceses tuvieron un importante desempeño: crearon ingenios azucareros, fincas y curtiembres. Los inmigrantes también crearon importantes instituciones solidarias, como un asilo nocturno (1920) y los aún existentes Hospital Francés (1845) y el Asilo de Ancianos (1925) (cf. Gilbrin, 1976: 179-190). Entre 1963 y 1967 llegaron unos ochocientos franco-argelinos (“pieds noirs”) y también oficiales de la OAS huidos de Argelia; sus emprendimientos rurales resultaron un fracaso, pero en general se quedaron en la Argentina (cf. Santi, 2004).⁷⁷

Carecemos de datos acerca del uso del euskera, el bearnés y el arpitano por parte de los inmigrantes. La página web *Gen francesa* asegura que los vasco-franceses encontraron en el Río de la Plata, tanto en la Argentina como en el Uruguay, una cultura y lengua similares entre los vascos españoles, pero no sabemos si realmente hablaban euskera.

3.3.2 Excursus: reflexiones teóricas sobre la base de las lenguas de los fundadores de Pigüé

⁷⁷ Según numerosos testimonios, durante la “masacre de Ezeiza” (el tiroteo entre la derecha y la izquierda peronistas en la concentración masiva por la vuelta definitiva de Perón a la Argentina el 20 de junio de 1973) se oían órdenes en francés desde el palco: eran oficiales de la OAS que se habían ligado a la ultraderecha peronista a través del teniente coronel Jorge Osinde, Secretario de Deportes y Turismo del Ministerio de Bienestar Social encabezado por José López Rega.

En el apartado sobre el alemán (3.2.2) habíamos expuesto los factores que tiene en cuenta la propuesta de “lingüística de las migraciones” de Eva Gugenberger. Aquí añadiremos otras consideraciones teóricas sobre la base del análisis de la situación lingüística de los inmigrantes occitanos en Pigüé.

Tras la derrota del cacique Catriel en 1876, en la región se habían instalado varios fortines. En 1878 el gobierno nacional le había concedido 300.000 hectáreas al teniente coronel Plaza Montero, con la obligación de fundar un establecimiento agrícola. En 1882 Plaza Montero vendió la concesión a un sindicato británico cuyo representante en la Argentina era Eduardo Casey. En la región había algunos habitantes blancos e indígenas no rebeldes que estaban construyendo el ferrocarril a Bahía Blanca. Un inmigrante aveyronés, Clemente Cabanettes, decidió fundar una colonia para sus compatriotas. En 1883 conoció a Eduardo Casey y acordó con él poblar la región de Pigüé. Envío a su amigo Francisco Issaly a Rouergue como agente colonizador. Cabanettes e Issaly llegaron a Pigüé en compañía de 40 familias de los alrededores de Rodez en diciembre de 1884. Unos meses antes un grupo de turineses había fundado en la misma región la localidad de Arroyo Corto, y más tarde llegaron mallorquines y alemanes del Volga, así como más pobladores franceses, generalmente de Occitania. Sin embargo, prevaleció el carácter los pobladores aveyroneses de la localidad, quienes, en las difíciles condiciones de los comienzos aunque con el beneficio del ferrocarril, crearon, por ejemplo, la primera cooperativa de seguros de América del Sur, el “Progreso Agrícola de Pigüé”. Entre 1880 y 1930 se entregaron parcelas de entre 200 y 500 hectáreas (en aquel entonces, una superficie más bien modesta) a los inmigrantes por medio de contratos de locación con opción a compra, con lo cual se conformó una clase media rural. Se produjo luego un crecimiento sostenido hasta hoy, con interrupción de la crisis de 1930, a partir de la cual intervino el Estado en la economía local. Desde 1950 también se introdujo modernización tecnológica y de infraestructura (rutas y caminos provinciales), lo cual llevó a cierta urbanización: muchos productores se mudaron a los pueblos e iban a sus chacras únicamente a trabajar. Hoy en día Pigüé es una ciudad próspera de unos 14.500 habitantes, capital del municipio de Saavedra, de unos 20.000 habitantes.⁷⁸

En cuanto a las lenguas, Kremnitz (1997:66-76) muestra el complejo recorrido occitano-francés-español que experimentaron los pobladores aveyroneses teniendo en cuenta

⁷⁸ Estos datos provienen de diversas fuentes; la mayoría de ellos se encuentra en el apartado “Historia de Pigüé” de la Municipalidad de Saavedra (www.visitepigue.com.ar).

sobre todo una investigación de un equipo de Toulouse de 1974 y observaciones propias en 1996 y 1997. Sobre la base de estos datos puede concluir que al inicio de la colonización todos los aveyroneses hablaban occitano, mientras que no es seguro que todos hablaran francés. Entre ellos había seguramente muchos de bajo nivel de escolarización e incluso analfabetos; el efecto de la ideología centralista francesa hacía que consideraran el occitano un patois y, por tanto, un impedimento para el progreso social, de manera que a menudo no se lo transmitían a los hijos en una suerte de autoodio. Aun así, el occitano gozó de una modesta presencia escrita en la prensa local hacia 1910 y luego conservó cierta vitalidad oral. Paulatinamente, sin embargo, la comunidad fue adoptando el castellano como lengua primera, pero *con la peculiaridad de pasar primero por el francés*. Kremnitz lo atribuye al hecho de que hacia 1880 en Francia las zonas rurales se integran de a poco en la *Nación Francesa* con casi un siglo de “retraso”, pero que el proceso nacionalizador de los inmigrantes en la Argentina no tiene que concluir necesariamente con la simétrica castellanización: los inmigrantes de primera generación se sienten ante todo franceses, y si alcanzan cierta promoción social, adoptan el francés, aun cuando esa aculturación no tenga mucha importancia en la sociedad que los envuelve (cf. Kremnitz, *ibid.*: 69). A raíz de todo lo dicho acerca del prestigio del francés y de Francia, podríamos agregar que hablar francés podía generar una identificación bien valorada en la sociedad argentina. Esto también explicaría por qué no ocurrió lo mismo con los hablantes de dialectos italianos, que pasaron directamente al español: como veremos, si bien había una valoración positiva de la alta cultura italiana, la extracción social de la mayoría de los millones de inmigrantes italianos no permitía que la identificación con esa colectividad –como la que creaba la lengua– fuera un sello de distinción.

El otro rasgo peculiar que destaca Kremnitz (*ibid.*: 75-76) es que en el presente, a pesar de que el occitano se haya extinguido casi por completo fuera de lo testimonial (algunos libros, algunos vestigios en el castellano de Pigüé), hay, entre la mayoría de sus post-usuarios, un recuerdo de esa lengua que remite con orgullo a los primeros colonizadores, quienes supieron sobreponerse a las duras condiciones iniciales y abrieron el camino al actual bienestar. Es decir que la lengua extinguida en la práctica se ha convertido en elemento simbólico, en emblema que agrupa en un pasado común y glorioso a los hoy minoritarios descendientes de los rouergueses fundadores. El occitano ha adquirido, pues, una *función mítica*.

En primera instancia, se podría relacionar esta función con la triglosia propuesta por Marcellesi (1977) para el sur de Córcega⁷⁹; tras haber establecido la existencia de una variedad prestigiosa que denomina la *parlata a l'ingrande*, que se opone a la vez a la variedad autóctona y al francés,

[...] il n'a aucune peine à montrer que ce système prestigieux n'est autre que du toscan « masqué ». Cette *parlata a l'ingrande* qui affectait autrefois l'écrit des couches culturellement hégémoniques se répand peu à peu dans les pratiques quotidiennes des autres locuteurs, construisant une *triglossie* français/variété autochtone/système prestigieux; ce dernier système fonctionnant à la manière d'un phantasme linguistique d'une unité corse pré-française perdue, est donc valorisé mythiquement par les locuteurs de la Corse méridionale. (Prudent, 1981 :23).

Pero las diferencias con respecto a la situación de Pigüé saltan a la vista: los ancestros de los habitantes de Pigüé no eran autóctonos; el occitano no era lengua regional argentina ni la lengua escrita de las capas culturalmente hegemónicas; tampoco se fue expandiendo en las prácticas cotidianas de otros hablantes. Ya en la sociolingüística de los años sesenta se había hablado de la función simbólica de una lengua, sobre todo cuando se convertía en elemento ideológico nacionalista en el caso de pueblos oprimidos, como la del gaélico para los irlandeses. Pero lo cierto es que se pueden documentar numerosas situaciones en que una lengua desempeña esa función que Kremnitz llama mítica, que se podría distinguir de la función simbólica en cuanto a que (ya) no es hablada por la población que la reivindica como parte de un pasado glorioso (lo cual puede ocurrir también en los casos de diglosia) o de una unidad perdida. Así, para muchos judíos la lengua hebrea representó durante siglos, junto con la Biblia, la patria perdida hasta la creación del Estado de Israel, y la usaban para rezar aunque solo pudieran leerla sin entenderla.⁸⁰ Algunos fenómenos similares se encuentran entre descendientes de inmigrantes en la Argentina: en numerosas encuestas realizadas por estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral entre 2000 y 2010, los alumnos de escuelas medias y de cursos de adultos que respondían que, además del inglés, les gustaría estudiar

⁷⁹ A raíz de su mayor alejamiento de lo aquí tratado, dejamos de lado otras conceptualizaciones de la triglosia, como la de Robert Lafont (1971) sobre los occitanófonos de la Val d'Aran y del Piemonte, subordinados al castellano y al catalán y al italiano y al piemontés, respectivamente, así como la *macrotriglosia* de Domènec Bernardó (1982), quien explica así la situación internacional del catalán dominado por el francés y este a su vez por el inglés.

⁸⁰ En realidad, en esta consideración ingresan factores más complejos, dada, por un lado, la multiplicidad de lenguas judías en la diáspora (cf. Aslanov, 2011) y, por el otro, lo que José Itzigsohn (1969: 104-108) caracteriza como tres mitos sucesivos en la concepción de la diáspora, vivida como castigo o como prueba pero a la vez como misión, mitos dependientes de las relaciones de producción en que ingresaban los judíos: el de “pueblo de la Alianza” elegido para difundir la palabra de Dios; el de “pueblo de las luces” a partir de la ilustración, y el de “pueblo revolucionario” con el surgimiento de los movimientos socialistas.

italiano, indicaban frecuentemente como motivo que “es la lengua de mis abuelos, de mi familia” aun cuando eso demostrablemente no fuera verdad: los ancestros italianos no hablaban italiano sino piamontés, genovés, napolitano, calabrés u otros idiomas o dialectos, y el italiano no se hablaba en la familia desde hacía varias generaciones. Círculos de descendientes alemanes de la provincia de Entre Ríos requieren con urgencia desde hace diez años profesores de alemán (estándar) “porque si no el alemán se pierde dentro de cinco años”; en realidad, hablaban alemán del Volga. Por supuesto, la significación de esa función mítica no es un universal, sino que se la debe estudiar vinculada con cada contexto histórico y social en que se manifiesta. Entre los ejemplos citados, mientras que en Pigüé la función mítica del occitano contribuye a mantener la memoria de una historia común, entre los judíos la ligazón con el hebreo era más bien un mecanismo de compensación. En el de los descendientes de italianos en la Argentina, en cambio, el “recuperar el italiano” se manifestó con mayor fuerza después de la crisis de 2001, cuando muchos jóvenes pensaron en emigrar a Europa, con lo cual la construcción del mito de la lengua familiar convertía la emigración en una especie de retorno.

3.3.3 Escuelas privadas francesas

Como ya se dijo, la inmigración francesa fue el tercer grupo en importancia numérica, detrás de los italianos y los españoles. Era de esperar, entonces, que creara un gran número de escuelas particulares. Pero no fue así. Según Hernán Gustavo Otero (2011:166-167), además de los numerosos pedagogos franceses que actuaron en el sistema escolar público hubo una importante labor educativa de congregaciones religiosas francesas, en especial después que muchos miembros de órdenes religiosas abandonaran Francia a raíz de la separación Iglesia-Estado y la supresión de la enseñanza religiosa durante la Tercera República (ley Émile Combes de 1905), y los sacerdotes contribuyeron al mantenimiento y a la difusión del francés; además, el alumnado pertenecía a distintas clases sociales. Sin embargo, con el tiempo privó el aspecto confesional, se dictó el programa oficial argentino en castellano y los alumnos eran hijos de inmigrantes de diversos orígenes, salvo en las escuelas religiosas de Pigüé, a las que siguieron yendo los descendientes de franceses. Por tanto, dejaron de ser escuelas de la comunidad francesa.

El otro grupo importante fueron las escuelas laicas francesas, que gozaban de subvenciones del Estado francés. Estas escuelas se crearon en las grandes ciudades (Buenos

Aires, Córdoba, Rosario, Tucumán y Santa Fe), pero también en ciudades más pequeñas del interior en zonas de importante presencia francesa. En 1912 (Otero, 2011:173) había siete escuelas francesas en la ciudad de Buenos Aires, otras siete en la provincia de Buenos Aires – cuatro de las cuales estaban en Pigüé–, una en Rosario y una en Santa Fe, con un total de 2716 alumnos. Ya entonces solo el 22% de los alumnos tenía padres franceses, aunque en algunas escuelas esa proporción era mucho más alta. En la década de 1920 el número de escuelas creció como consecuencia de la política exterior francesa, que, con afán propagandístico, subvencionó la enseñanza de francés en el exterior. Pero a partir de los años treinta, con la obligación de seguir estrictamente los programas argentinos y de brindar la enseñanza en castellano, muchos colegios de la comunidad fueron cerrándose; hacia 1950 solo persistían algunas escuelas francesas, tanto confesionales como laicas. Por lo demás, se había producido una avanzada asimilación lingüística y cultural de los descendientes de inmigrantes al medio argentino. Para los franceses y francohablantes que residían temporariamente en la Argentina – diplomáticos y cuadros dirigentes empresariales– se creó finalmente en 1965 en Buenos Aires, con la presencia del Gral. Charles de Gaulle, el Liceo Franco-Argentino Jean Mermoz, un colegio de élite que continúa ofreciendo, además del bachillerato argentino, el *baccalauréat* francés.

En consecuencia, la presencia del francés en la Argentina –a diferencia de, por ejemplo, el alemán– no se debe buscar fundamentalmente en las escuelas privadas ni en la inmigración, sino en el sistema escolar estatal, que se tratará en el punto 5.

3.3.4 La Alianza Francesa

Una prueba del interés en el conocimiento de la lengua entre vastos sectores medios de la sociedad argentina fue el enorme desarrollo de la Alianza Francesa. Fundada en París en 1883 por una serie de notables como “Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger”, su fin era patriótico: ganar adeptos para expandir la imagen de Francia en el mundo “pero por medio de un arma pacífica: la lengua francesa” (cf. Bruèziere, 1983:12). Se proponía esa finalidad fundando y subvencionando escuelas francesas o introduciendo cursos de francés en escuelas que no los tenían; formar profesores, otorgar becas a los mejores alumnos, realizar publicaciones sobre todo pedagógicas, organizar congresos, etc.

Ya en 1893 contó con una filial en Buenos Aires. Durante los primeros años preparó exámenes pero pronto comenzó a dictar cursos, que en 1908 tenían 400 inscriptos. En 1909 la

Alianza Francesa de Buenos Aires se convirtió en “comité regional” y pronto se formó una red en todo el país. En 1924 ya tenía 2000 alumnos; en 1928, 10.000. Se convirtió entonces en la Alianza Francesa más importante del mundo, lo que le valió una subvención excepcional votada por el Consejo de Administración central, un subsidio especial del Ministerio de Relaciones Exteriores francés destinado a la construcción de un gran inmueble e incluso un gran premio de la Académie française en 1931 (Bruèziere, 1983:108). Luego declinó un poco, para lo cual se ofrecen distintas explicaciones: según Varela (2006), la causa fue la inserción del país en un orden internacional más complejo y el paulatino incremento de la presencia de los Estados Unidos en la región, con un dispositivo de propaganda que incluyó un nuevo modelo lingüístico y cultural, cuyo carácter “moderno”, democrático y de proximidad regional tenía mayor atractivo que el francés, el mensaje universalista y la cultura europea. Otero (2011), en cambio, hace suyas las palabras de un informe del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia de 1949, que atribuye la merma a “una fase de decadencia o de esclerosis paralela al debilitamiento de la colonia francesa”. Sea como fuere, según una encuesta de ese Ministerio, en 1950 existían aún 53 filiales agrupadas en una Federación con un total de 10.000 alumnos. La encuesta mostraba, además, que apenas el 10 % de los alumnos eran de ascendencia francesa, aunque la proporción fuera más alta en los lugares de gran inserción: en San Rafael (provincia de Mendoza) alcanzaba el 43 %, y en Pigüé, el 97 %.

Entre 1960 y comienzos de los años ochenta la evolución fue nuevamente positiva, lo cual es en parte atribuible a la política exterior de Francia (ver más adelante): en 1966, la Alianza Francesa tenía 26.000 alumnos en 150 filiales; a comienzos de los años ochenta la Argentina seguía siendo el país con mayor número de filiales respecto de la población y sus 141 filiales tenían 28.000 alumnos, la mitad de los cuales estaba en la ciudad de Buenos Aires; 15 delegaciones regionales se ocupaban de la difusión de información, de seminarios pedagógicos y de organizar los exámenes; el estudio completo duraba ocho años. Pero a partir de los ochenta comenzó un proceso de merma continuo, en consonancia con la evolución política – orientación neta hacia los Estados Unidos, en especial a partir de la presidencia de Carlos Menem (1989-1999)– e igualmente una reorientación de la política lingüística exterior francesa. En pocos años, el número de alumnos se redujo a la mitad, lo cual no significa que no sigan existiendo “Alianzas” en la mayoría de las ciudades importantes de la Argentina.

3.3.5 El francés en el sistema escolar: políticas lingüísticas argentina y francesa

Como ya se ha señalado, el francés ocupó un lugar de privilegio en la escuela secundaria desde los durante mucho tiempo: durante el siglo XIX hubo épocas en que existió la opción entre inglés y alemán, pero el francés siempre fue obligatorio. En los colegios nacionales el francés alternaba con inglés e italiano, con dos años para uno de los idiomas y tres para el otro (la presencia del italiano era, de todas maneras, minoritaria); en las escuelas normales y comerciales se enseñaba solo francés o inglés durante los cuatro o cinco años. Con la reforma de 1943 se estableció un ciclo básico común de tres años para los tres tipos de escuela secundaria; quienes habían estudiado francés durante tres años debían optar por el inglés, mientras que quienes habían estudiado inglés podían optar entre francés e italiano (Biojout, 1999:76). Con ello, el francés experimentó su primer retroceso.

Desde luego que se debe tener en cuenta que la única escolaridad obligatoria fue la del nivel primario hasta 1993, que hasta los años cincuenta era muy baja la proporción de alumnos que asistía a la escuela secundaria y menor aún la de la finalizaban y que aún en 1980 la tasa neta de escolarización en el nivel medio era del 42,2%, en 1991 del 59,3% y en 2001 del 71,5% (Cappellacci y Miranda, 2007:12). Esto significa que quienes no asistían a la escuela secundaria no aprendían francés y que tampoco lo aprendían quienes no completaban el nivel medio si los cursos de francés eran los de 4º y 5º año, salvo que lo estudiaran en la Alianza Francesa, en otras academias de lenguas o con profesores particulares, o que integraran la reducida proporción de alumnos de escuelas privadas francesas con francés. En las llamadas escuelas de lenguas vivas, dependientes de profesorado de lenguas extranjeras, se lo sigue enseñando también en la escuela primaria hasta la actualidad.

En cuanto a la formación de profesores, a los dos grandes institutos creados en 1904 fueron agregándose en el curso del siglo XX otros 26 profesorado de francés en institutos nacionales y privados y en universidades, en general de elevada calidad; a ellos se agregaron ocho traductorados y los cursos de francés con fines específicos en universidades nacionales.

Desde los años cincuenta, la evolución de la política lingüística argentina con relación al francés tuvo como contrapartida las iniciativas de Francia. De este complejo interjuego, descrito con todo detalle en la tesis doctoral de Lía Varela (2006), solo expondremos los hitos fundamentales.

Durante los dos primeros gobiernos de Juan Perón (1946-1955), como lo hemos señalado, continuó la enseñanza del francés junto con la del inglés durante los cinco años del nivel medio en bloques de tres años para una de las lenguas y de dos años para la otra, aunque en algunas escuelas el francés fue reemplazado por el italiano. La didáctica siguió siendo generalmente la tradicional, con acento en la escritura y la corrección gramatical. La apuesta a la modernización de la educación a partir de 1956, con mayor énfasis en la lengua oral y, paulatinamente, en los aspectos comunicativos, no modificó la distribución de las lenguas enseñadas, aunque fue privando la opción de tres años para inglés y dos para francés. Por el convenio cultural suscrito con Francia en ocasión de la visita de Estado del presidente Charles de Gaulle en octubre de 1964, en 1966 se decidió restituir al francés la paridad de condiciones con el inglés (basado en la circular N° 85/1964 de la Dirección Nacional de Enseñanza Media), pero con poco efecto, además de que en 1966 comenzó otra dictadura militar que duraría hasta 1973. En ese período, la única novedad fue la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas primarias estatales de la ciudad de Buenos Aires a partir de 1968 en las de jornada completa⁸¹; para las escuelas de jornada simple se crearon en 1982 los llamados Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIE) en una escuela por cada uno de los 20 distritos escolares de la ciudad, que ofrecían cursos a contraturno. Pero ese ingreso de las lenguas extranjeras en el nivel primario nuevamente mostró una preponderancia del inglés: en las 210 escuelas de jornada completa de las 425 escuelas primarias estatales de la ciudad el francés se enseñó solo en 16 y el italiano solo en 2 de ellas. En todas las demás se enseñó inglés, y en los CECIE la proporción fue similar.

Como lo habíamos señalado en 2.2.2.4, tampoco hubo grandes modificaciones durante el período democrático de 1973-1976. La dictadura militar de 1976-1983, en cambio, acentuó las elecciones a favor del inglés. Con la recuperación democrática iniciada por el presidente Raúl Alfonsín a fines de 1983, se convocó al Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1988. Por resolución ministerial 1813/88 se fijó entonces una única lengua extranjera para los cinco años de la escuela secundaria, medida que se retrotrajo en 1990 por resolución 489/90, que reincorporó las otras lenguas extranjeras, pero no en las escuelas primarias dependientes de las escuelas normales superiores. Es decir que a partir de 1988 la política lingüística estatal fue recortando los espacios de enseñanza del francés e inglés, tendencia que se fue acentuando

⁸¹ Como ya lo habíamos señalado, en 1959 se había incorporado la enseñanza de la lengua extranjera en quince escuelas primarias de Buenos Aires como proyecto piloto.

durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) con la reforma escolar y que tampoco cambió en los años posteriores.

La política lingüística francesa con respecto a la Argentina se puede dividir varias grandes etapas a partir de 1960. Anteriormente Francia había apoyado a la Alianza Francesa y la formación de profesores, y también se habían creado la Casa Argentina en la Cité Universitaire de Paris en 1928 y, en Buenos Aires, el Colegio Francés en 1934 y el Institut Français d'Études Supérieures en 1942, pero se trataba de iniciativas todavía no enmarcadas en una política de Estado. En cambio, hacia 1959 comenzó una verdadera política lingüística exterior francesa. En el marco de la voluntad gaullista de fortalecer la imagen de Francia en el exterior –también como nación independiente de las dos superpotencias⁸²– y de promover sus intercambios comerciales, la V República impulsó el trabajo cultural y lingüístico. La Argentina, empeñada en la modernización de la educación, fue entonces un buen receptor de las iniciativas francesas de proveer recursos didácticos de avanzada –sobre todo, de métodos audiovisuales– y de contribuir a la formación de profesores de francés –se organizó un gran número de seminarios de actualización para profesores de francés, se dieron becas de estudio en Francia, etc.– a cambio de garantizar la opción de tres años de francés más dos años de inglés en la escuela secundaria, en vista de que en los hechos el francés había quedado relegado a la opción de dos años más tres años de inglés. La visita de de Gaulle a la Argentina durante la presidencia de Arturo Illia dio un fuerte impulso adicional a estos propósitos con la firma del Convenio Cultural Franco-Argentino de Cooperación Cultural y Técnica de 1964, que fue aprobado por leyes argentina y francesa en 1966. No obstante, el diseño de esa política, que incluía la difusión del francés como lengua de la ciencia y la tecnología, tuvo algunas complicaciones, pues una buena proporción de los sectores medios, que eran los que poblaban mayormente las escuelas secundarias y los cursos extraescolares de francés–según adheridos a la representación sociolingüística del francés como idioma de cultura: el lugar de la lengua “moderna” seguía reservado al inglés. Esto puede explicar que aun cuando a partir de 1965 el francés volvió a ganar terreno y alrededor del 40% de los estudiantes de los colegios nacionales y de las escuelas normales (formadoras de maestros) estudió francés durante tres años, la equiparación con el inglés establecida en 1964 tuviera que ser ratificada cinco veces más entre 1966 y 1981 (Biojout, 1999:77) con fuerte intervención diplomática de Francia y la baja proporción de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires que lo incorporó desde 1968.

⁸² Baste recordar la creación de la *force de frappe* en 1960.

La política lingüística exterior francesa cambió durante lo que Lía Varela (2006:84) denomina “le tournant liberal”: las presidencias de George Pompidou (1969-1974) y Valéry Giscard d’Estaing (1974-1981). Ese liberalismo se manifestó en nuevas orientaciones pedagógicas para el exterior: en consonancia con la industrialización y la modernización asociada a las tecnologías de avanzada que Pompidou ya había impulsado siendo primer ministro de de Gaulle, se “cientificó” la enseñanza del francés en el exterior: se dotó a las embajadas de asesores pedagógicos y científicos que promovían la incorporación de la imagen de Francia como potencia tecnológica; el asesoramiento también se traducía en programas de formación inicial y continua de profesores, la provisión de recursos tecnológicos y la asistencia en la elaboración de materiales de estudio; en cambio disminuyó el envío de docentes de francés. La modernización pedagógica también incluyó el llamado “giro pragmático”: textos “auténticos”, situaciones de comunicación “reales”, enseñanza centrada en el alumno.⁸³ Además, la elaboración de los métodos de enseñanza se derivó en gran medida a editoriales privadas. Estas tendencias se acentuaron durante la presidencia de Giscard d’Estaing: los problemas económicos derivados de la crisis del petróleo implicaron recortes severos en el envío de recursos humanos y materiales al exterior, por más que al final del período se reafirmara el propósito de que el mayor número posible de personas aprendan el francés, aunque sea un francés “funcional”, para dar a conocer no solo la lengua sino también el pensamiento y los avances científicos franceses. En la Argentina esa política no tuvo gran repercusión: hay que recordar que con la excepción de los años 1973 a 1976, ese período (1969-1981) corresponde al de dictaduras militares, poco afectas a las innovaciones pedagógicas, además de que Francia denunció activamente las violaciones de derechos humanos de esas dictaduras y la desaparición de ciudadanos franceses, como el secuestro, la tortura y el asesinato de las monjas Léonie Duquet y Alice Domon, que habían apoyado a las Madres de Plaza de Mayo, en diciembre de 1977. Francia también acogió a numerosos refugiados y exiliados argentinos.

Una tercera política lingüística fue la de la administración Mitterrand (1981-1995), decidida a racionalizar la inversión de recursos reduciendo aún más los asignados a la mera enseñanza de la lengua y a emprender en cambio en su política exterior un relanzamiento de la presencia cultural de Francia a través de las “industrias culturales” (creación de TV-5, difusión de libros y espectáculos, acceso al patrimonio y a archivos documentales, etc.) y a actuar sobre las

⁸³ Sin embargo, en un estudio comparado hecho por Carolina Kohler (1994) en el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” sobre los tres manuales más usados en aquel momento en el nivel inicial de la enseñanza de alemán, francés e inglés en la Argentina (*Themen neu*, *Libre Échange* y *Blueprint one*, respectivamente), el texto francés resultó el más tradicional (progresión centrada en la gramática, menor trabajo autónomo del alumno, tipos textuales fijos, etc.), y el texto inglés, el más avanzado.

representaciones de la lengua⁸⁴ en un combate contra la omnipresencia lingüística, cultural y científica norteamericana, que también acarrea consecuencias económicas. En 1986 una cumbre de jefes de Estado y de gobierno en París concibió la Organización Internacional de la Francofonía. Esta política también fortaleció la Unión Latina; aunque fundada en 1954 como “organización internacional que reúne 36 Estados Miembros y actúa a favor de la diversidad cultural y del multilingüismo” con sede en París, su acción se vio potenciada por la política de Mitterrand.

Consecuente con estos lineamientos, cuando la política educativa argentina se inclinó por darle prioridad absoluta a la enseñanza del inglés, la Embajada de Francia fue el principal apoyo con que contaron las asociaciones de profesores de francés y de otras lenguas extranjeras para expresarse en contra de esa política con diversos argumentos: el plurilingüismo como parte de los derechos humanos, la pauperización cultural que significaría estudiar una sola lengua extranjera y acceder únicamente a la cultura anglófono y la diversidad lingüística como precondition para las integraciones regionales. En 1996 organizó en San Martín de los Andes el seminario “El papel de las lenguas extranjeras en los procesos de integración: cooperación y plurilingüismo”, que tuvo gran repercusión porque contó con el apoyo de diversas embajadas, asociaciones de profesores, autoridades argentinas invitadas y delegados de la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos.⁸⁵ En cambio tuvo poca repercusión en la Argentina la iniciativa de los Tres Espacios Lingüísticos (francofonía, hispanofonía, lusofonía) salvo en algunos dominios muy específicos como el de la lexicografía.

Finalmente, en los años posteriores, en que los intercambios económicos entre Francia y Argentina se ampliaron, se celebraron varios convenios culturales; en 1996 se creó el Centro Franco-Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuyos seminarios de posgrado y doctorado e intercambios científicos gozan de elevado prestigio; en 2009 se creó un centro similar en la Universidad Nacional de Córdoba. Se reafirmaron los lazos de cooperación cultural en ocasión de la visita de Estado de la presidenta argentina a Francia en 2008. La Alianza Francesa tiene unos 15.000 alumnos en sus diversos centros. Hay numerosos

⁸⁴ Un lema muy utilizado también por la Alianza Francesa en la Argentina fue el de “el francés es la diferencia”, que se leía como “cualquiera sabe inglés, por lo que su valor de cambio es menor que el del francés; además, las representaciones históricamente asociadas al francés hacían que la “diferencia” pudiera leerse como “toque de distinción”.

⁸⁵ Una presencia notable fue la de la embajada del Reino Unido y sobre todo la de asociaciones de profesores de inglés: pese a que la política educativa los favorecía, se sentían menoscabados en su tarea porque se pretendía que la universalización de la enseñanza del inglés se hiciera como “lingua franca” sin contenidos literarios ni culturales.

intercambios de estudiantes y profesores universitarios entre Francia y la Argentina. La escuela francesa de Análisis del Discurso tuvo y sigue teniendo gran influencia en las ciencias sociales argentina y brasileña.

Pero en el plano estrictamente lingüístico, más allá de que Francia siga fomentando la formación y posformación de profesores de francés e influyendo incluso en las concepciones de la enseñanza de lenguas extranjeras que se están diseñando actualmente para reglamentar la Ley de Educación Nacional, la política francesa ha sido más bien defensiva o, para decirlo en términos de funcionarios franceses, ha perdido en número pero ganado en calidad.

3.4 Inglés

3.4.1 Conocimientos de inglés y política lingüística

Como ya lo postulábamos en la Introducción, el hecho de que del 49,5% de los 3050 encuestados en 2006 (Quevedo y Bacman, 2006, **ver tabla 1**) que afirmaba poseer conocimientos de otras lenguas fuera del castellano en el 85,6 % de los casos esa lengua fuera el inglés es en gran medida producto de las políticas lingüísticas desarrolladas por el Estado argentino. Cuatro factores apoyan esta conclusión: 1) la distribución etaria de quienes dijeron saber inglés; 2) su situación social; 3) la región en la que vivían; 4) el lugar de aprendizaje de la lengua.

1) Con respecto a la distribución etaria, el informe mostraba que decía saber inglés una escala descendiente que iba del 96,9% entre los adolescentes de 12 a 17 años al 68,7% de los mayores de 50 años. Esto es un reflejo de la creciente inclusión del inglés en el nivel secundario de la educación, así como de la creciente proporción de alumnos que accede a ese nivel. En algunas –pocas– jurisdicciones incluso puede mostrar la presencia del inglés en el nivel primario.

2) Con relación a la situación social, las respuestas positivas alcanzaban el 97,6% entre el sector más favorecido de la sociedad (el segmento ABC1) y solo el 77,6% de los sectores más pobres (el segmento DE), lo cual es seguramente la combinación de tres factores: a) que los sectores medios y altos pueden completar la escuela secundaria, donde aprenden la lengua; b) que una parte de ellos concurre a escuelas privadas, la mayoría de las cuales incluye el inglés ya en la escuela primaria, aun cuando no sean “escuelas bilingües”, como se suele designar a las escuelas inglesas de élite con amplia enseñanza del idioma y que en varios casos fueron fundadas por la comunidad británica; c) esos sectores son los que más concurren a cursos

extraescolares de inglés, paralelamente a la escuela o como adultos: un 21,6% de los encuestados declaró haber estudiado el inglés en forma particular, sobre todo los mayores de 35 años y los de nivel socioeconómico alto, y un 14%, en institutos de idiomas.

3) En cuanto a la región, mientras que en el *Ámbito Metropolitano de Buenos Aires*, en la *región pampeana*, en el *Noroeste*, en *Cuyo* y en la *Patagonia* los porcentajes de conocimiento de inglés se situaban entre el 86,5% y el 93,3%⁸⁶, en el caso del *Noreste* llegaban tan solo al 41,9%, un hecho que se puede poner en relación con la oferta curricular y con la proporción matrícula de alumnos/número de docentes a cargo de lenguas extranjeras y especialmente en inglés (cf. 4.3). Según los datos del *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento*⁸⁷ (Rivas, 2007:36-37), mientras que en 2004 había en el país en el sector público un docente de lenguas extranjeras cada 344 alumnos, y en la *Ciudad de Buenos Aires*, uno cada 254, en las provincias del *Nordeste* había un docente para entre 508 y 593 alumnos. Las diferencias eran aun más notables en las escuelas oficiales: en la *Ciudad de Buenos Aires* había un docente titulado cada 276 alumnos, cifra que crecía al máximo de un docente titulado cada 928 alumnos en la provincia del *Chaco*.

4) Respecto del lugar de aprendizaje, el 64,4% afirmaba haber aprendido el inglés en la educación formal, y solo el 2,8%, en su casa, lo cual significa que en la otrora cohesionada comunidad británica (o, con mayor precisión, las comunidades de inmigrantes ingleses, irlandeses y escoceses, pero no la de galeses, que vivieron un destino particular) el inglés ha dejado de ser en gran medida la lengua del hogar. Además, llaman la atención otros datos:: mientras que en la franja etaria entre los 12 y los 49 años el aprendizaje familiar de la lengua varía entre el 0,7 y el 1,8%, los mayores de 50 años declararon un 13,5% de aprendizaje familiar del inglés, lo cual también es síntoma de dilución del inglés como lengua comunitaria. Por tanto, en el próximo apartado trataremos la evolución de la inmigración de habla inglesa.

Por lo demás, si sumamos a estos porcentajes el 5% que declaró haber estudiado inglés en otro lugar y el 5,3% de “no sabe/no contesta”, obtenemos el 113,1%, lo cual, más allá de las imprecisiones de las respuestas y de las distintas representaciones de lo que es “saber inglés”, refleja que hay escolares y adultos que toman clases de inglés particulares o en institutos de idiomas paralelamente a la escuela o a posteriori. Esto significa que tanto los padres de estos

⁸⁶ Para conjurar la ilusión de que en esas regiones declare saber inglés alrededor del 90% de la población, con lo cual habría una suerte de bilingüismo, debemos recordar que se trata del 90% del 49,5% que declaró saber otras lenguas; por tanto, en realidad todos los porcentajes representan cerca del 45% de la población encuestada.

⁸⁷ En adelante lo designaremos por su sigla: CIPPEC.

alumnos como los adultos consideran insuficientes sus conocimientos de inglés y sienten la necesidad de perfeccionarlos. Efectivamente, la encuesta también señala que el 38,3% de quienes decían saber inglés consideraba bajo su nivel de conocimiento, el 46% lo juzgaba medio y solo al 15,4% le parecía alto. Estos guarismos reflejan que el aprendizaje de inglés responde a representaciones sociolingüísticas muy fuertes acerca de la necesidad de su conocimiento (en 1.2.2.2 habíamos hablado del *fetiché* lingüístico) compartidas tanto por la población como por quienes toman las decisiones político-lingüísticas, decisiones que a su vez fomentan esas representaciones, según se verá en el capítulo 4.

3.4.2 Inmigración del Reino Unido

Ya durante el siglo XVIII los británicos comerciaron con los criollos; los intereses de unos y otros se conjugaron, dado que los criollos querían romper el monopolio del comercio con España que había impuesto la corona española. Entre 1714 y 1739 incluso funcionó a través del puerto de Buenos Aires un “mercado negro” británico destinado a proveer esclavos a las colonias españolas (Fernández Gómez 1993:33, citado por Cortés Conde, 2007: 41). A comienzos del siglo XIX se asentaron algunos inmigrantes ingleses en la ciudad de Buenos Aires. Tras la derrota de tropas británicas en las llamadas Invasiones Inglesas a Buenos Aires (1806 y 1807), los oficiales apresados fueron bien tratados y varios de los combatientes ingleses se quedaron en el país, se integraron con la pequeña comunidad británica ya existente e incluso algunos se casaron con jóvenes criollas. Luego vinieron otros contingentes organizados, aunque con motivaciones diferentes según su origen: los irlandeses huían de la pobreza; los escoceses vinieron a trabajar la tierra; los ingleses, aunque algunos de ellos también huyeran de la depresión económica en Inglaterra, tuvieron destinos económicos más prósperos y fueron terratenientes, empresarios o comerciantes. Un caso especial lo constituyeron los galeses: aunque su situación económica en Gran Bretaña era difícil, su móvil principal fue la preservación de su lengua y su cultura; con ese afán crearon, desde 1865, colonias en la provincia de Chubut, donde hasta hoy persisten varias localidades de tradición galesa, aun cuando los descendientes tengan escaso conocimiento de su lengua.

Desde el último tercio del siglo XIX se produjeron grandes inversiones británicas en la Argentina. Hacia el año 1900, el 80% de las inversiones extranjeras eran británicas. Fueron “los

ingleses” quienes construyeron la red ferroviaria argentina⁸⁸, para la cual necesitaban trabajadores calificados, que en buena parte fueron contratados en las Islas Británicas. De esta manera, entre 1869 y 1914 la inmigración británica casi se triplicó. La comunidad británica comenzó a gozar de gran reputación, tanto por su éxito económico como porque constituía la intermediaria con el Reino Unido. Se crearon parroquias anglicanas, clubes deportivos y otras instituciones importantes, como el Hospital Británico. También se fundaron escuelas inicialmente parroquiales, muchas de las cuales solo enseñaban inglés, tenían maestros traídos del Reino Unido y establecían los ancestros británicos como condición para ingresar como alumno. En 1876 se creó el diario *Buenos Aires Herald*, que continúa en la actualidad. También tuvieron fuerte influencia en el deporte, con el desarrollo del fútbol, el tenis, el polo y el rugby. A fines del siglo XIX los británicos adquirieron grandes estancias en la provincia patagónica de Santa Cruz, que dedicaron a la cría de ovejas. Sacerdotes anglicanos instalaron misiones en diversos lugares del país; en el siglo XX se instalaron en el Chaco y trabaron relación con las comunidades indígenas, algunas de las cuales no solo adoptaron sus costumbres religiosas y culturales sino que incluso aprendieron y usaron la lengua inglesa. En total, según la ya reproducida estadística de la Dirección Nacional de Migraciones, entre 1857 y 1940 inmigraron unos 75.000 británicos (el 1,1% del total de inmigrantes). La situación de los capitales británicos fue especialmente ventajosa en los años treinta: en 1933 el vicepresidente Julio Argentino Roca (hijo) firmó en Londres el Tratado Roca-Runciman, que fijaba que el 85% de las exportaciones de carne la Argentina debía realizarlas a través de frigoríficos extranjeros. El Tratado también incluía cláusulas secretas que garantizaban el monopolio de los medios de transporte en manos de empresas inglesas.⁸⁹ Pero después de la Segunda Guerra Mundial, la situación de la comunidad británica se deterioró rápidamente: con la economía británica debilitada tras el esfuerzo de la guerra, los capitales ingleses abandonaron la Argentina; además, el Reino Unido ya no era el mercado privilegiado para los granos y la carne argentinos (cf. Cortés Conde, 2007: 59 ss.) y los Estados Unidos de América se convirtieron en la potencia hegemónica. El nivel económico de la comunidad británica decayó; como, además, no hubo

⁸⁸ Como hecho anecdótico, es este el motivo por el que en la Argentina los trenes (y los subterráneos de la ciudad de Buenos Aires) siguen circulando por la izquierda, como en el Reino Unido, a diferencia del transporte de superficie, que pasó a circular por la derecha en 1936.

⁸⁹ El pacto fue denunciado por el senador Lisandro de la Torre en 1935; a raíz de su denuncia quisieron asesinarlo, pero la bala a él destinada mató a su colega, el senador socialista Enzo Bordabehere. En honor de Lisandro de la Torre tomó su nombre un frigorífico argentino creado para evitar el oligopolio británico y estadounidense de exportación de carnes. Posteriormente, el historiador Arturo Jauretche llamó al pacto Roca-Runciman “el estatuto legal del coloniaje”.

nueva inmigración, los casamientos exogámicos se volvieron más frecuentes. Ya en 1976, un censo contabilizó a solo 17.500 británicos en la Argentina; el censo incluía a los inmigrantes y a dos generaciones de descendientes (Graham-Yooll, 1981: 245, citado por Cortés Conde). Hoy en día se estima que la comunidad británica se restringe a unas 15.000 personas. La hegemonía de los Estados Unidos no se manifestó en una organización comunitaria sino solo en unas pocas instituciones, puesto que había muy pocos inmigrantes estadounidenses.

3.4.3 Escuelas inglesas

Algunas de las escuelas creadas por la comunidad británica siguen existiendo hoy en día; en Buenos Aires hay registradas unas 25 escuelas. Mantienen un elevado nivel de enseñanza de inglés, y al finalizar el nivel secundario, los alumnos deben aprobar exámenes británicos para certificar sus conocimientos de la lengua. En la actualidad incluyen el plan de estudios argentino y muchos de sus alumnos no son descendientes de británicos; algunas de esas escuelas se han convertido, en cambio, en escuelas de élite a las que concurre la clase media y alta argentina.

3.4.4 Escuelas argentinas

Como lo señalamos reiteradamente, desde hace más de medio siglo el inglés ha ido desplazando al francés como lengua extranjera más enseñada en el nivel medio de la educación pública y en los últimos años se ha comenzado a enseñarlo también en el nivel primario en todo el sistema escolar, aunque por ahora se lo haga solo en algunas jurisdicciones. También se lo enseña en escuelas privadas no inglesas: no nos referimos únicamente a escuelas de otras comunidades (alemanas, francesas, italianas, etc.), sino también a las numerosas escuelas católicas.

3.4.5 Enseñanza extracurricular

El inglés también es la lengua más enseñada extracurricularmente: la ofrecen universidades en sus departamentos de lenguas modernas y tanto universidades como institutos terciarios en sus cursos de extensión, asociaciones de ex-alumnos de esos institutos y centenares de academias privadas en todo el país, además de profesores particulares.

También hay dos instituciones de referencia para el inglés: la *Asociación Argentina de Cultura Inglesa* y el *British Council*.

La Asociación Argentina de Cultura Inglesa fue creada en 1927 por el embajador británico Sir Malcolm Robertson. La “Cultural”, como suele denominársela, hasta hoy sigue siendo la institución más importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; posee numerosas sedes en el país. En ellas se dictan clases para todos los niveles y edades. Cuentan con bibliotecas bilingües y llevan a cabo diversos programas culturales. Varias de estas sedes están agrupadas en la FAACI (Federación Argentina de Asociaciones de Cultura Inglesa). El centro cultural más importante es el British Arts Center de Buenos Aires. A pesar de su origen, se trata de una institución argentina que sirvió de modelo para la creación de asociaciones similares en otros países latinoamericanos.

El British Council, en cambio, es una institución creada en 1934 en el Reino Unido como organización voluntaria para promover la cultura, educación, ciencia y tecnología británicas. Es hoy la representación oficial del Reino Unido en lo que atañe a exámenes de lengua inglesa, becas en Gran Bretaña, reconocimiento de diplomas, etc. En 1942 se creó la sede argentina, cuyo funcionamiento se vio interrumpido entre 1982 y 1991 a raíz de la Guerra de Malvinas. Se trata de una institución de prestigio internacional con sede en numerosos países.

En 1927 también se creó el Instituto Cultural Argentino Norteamericano (ICANA) como asociación civil sin fines de lucro dirigida por argentinos, con la finalidad de “promover el intercambio cultural educativo entre los pueblos de Argentina y Estados Unidos”. Tiene dos centros en Buenos Aires a los que concurren, según descripción propia, unos 5000 alumnos anuales atendidos por 150 profesores; también ofrece un profesorado de inglés con títulos oficiales y los exámenes internacionales estadounidenses, entre ellos el TOEFL, necesario para realizar estudios universitarios en los EE.UU.

3.4.6 Política lingüística británica y estadounidense en la Argentina

Más allá de la creación de las instituciones nombradas (el British Council y la Asociación Argentina de Cultura Inglesa), así como de propaganda ejercida para la toma de exámenes británicos de carácter internacional, como los de la Universidad de Cambridge, no hubo ni hay una acción político-lingüística directa del Reino Unido en la Argentina a diferencia de, por ejemplo, Francia. La acción glotopolítica se ejerce más bien a través de editoriales de

libros de texto y diccionarios ingleses, que regalan ejemplares a profesores y establecimientos educativos, otorgan becas para visitar Gran Bretaña y apoyan congresos.

Es aun menos activa la política lingüística abierta de los Estados Unidos de América. En su caso, la presión a favor del inglés se produce a través del cine –en la televisión se proyectan películas estadounidenses durante las veinticuatro horas–, la música, los dibujos animados, el deporte, los juegos electrónicos; en el nivel superior, la literatura científica y técnica, hoy en día sobre todo a través de internet, y, más en general, mediante la proyección de la imagen de los Estados Unidos como el país más importante, más desarrollado, rico y fuerte del mundo, todo lo cual no borra sentimientos antinorteamericanos de una proporción no pequeña de los argentinos, unos sentimientos posiblemente más fuertes que los antibritánicos pese al conflicto de Malvinas. Sin embargo, una institución como ICANA sí realiza propaganda reforzando el carácter de fetiche del inglés como sigue:

Conocer otras lenguas es importante; dominar el Inglés, fundamental. Esta premisa, antes ignorada o resistida, es desde hace unos años la base curricular más destacada porque la inserción laboral, y el crecimiento personal y profesional del individuo dependen en gran medida de la destreza en el manejo del Idioma Inglés y no ya de un conocimiento elemental. Nadie puede, en los difíciles y competitivos tiempos que nos toca vivir, dejar de aceptar este condicionamiento básico.⁹⁰

En otras palabras, esta institución estadounidense nos está diciendo que ya no basta con saber inglés, sino que hay que saber *mucho* inglés para conseguir trabajo y para crecer personal y profesionalmente. Dos elementos discursivos resultan interesantes: el primero es que el enunciado de que dominar el inglés (con mayúscula) es fundamental sea denominado “premisa”, es decir, una proposición que sirve de base a una argumentación. Sin embargo, luego no sigue tal argumentación, sino una apelación a la realidad: al final del texto, la premisa se ha convertido en condicionamiento. En cierta manera, ICANA está diciendo que el buen conocimiento del inglés es necesario porque es necesario. El segundo elemento discursivo que llama la atención porque este estilo de propaganda lingüística es más bien el de instituciones privadas, es la concentración en lo individual; el texto recoge y potencia el estereotipo estadounidense del *self made man*, del individuo que triunfa sobre las adversidades de los “tiempos difíciles”.

⁹⁰ Se ha respetado la grafía original, incluidas las mayúsculas.

3.4.7 Conclusión

El lugar del inglés en el sistema escolar es, de todas las lenguas consideradas, el que más está determinado por la política lingüística argentina, puesto que ni el peso de la inmigración británica ni la creación de escuelas por parte de la comunidad anglo-argentina ni la política lingüística exterior del Reino Unido –salvo respecto de la política editorial– ni, menos aún, la de los Estados Unidos de América han sido gravitantes en su paulatino ascenso a primera lengua extranjera. Según Quevedo-Bacman (2006:132, ver tabla 1), el 64,4% de los encuestados que dicen saber inglés afirma haberlo aprendido en el colegio; el 35,6%, de manera particular o en un instituto de idiomas, del cual cierta proporción lo hizo paralelamente a la escuela, y solo el 2,8%, en el hogar. Por supuesto que quienes han tomado la decisión político-lingüística de priorizar esa lengua lo han hecho en virtud de representaciones acerca de la utilidad del inglés como lengua de la ciencia, la técnica y el turismo, la afinidad político-ideológica con los grandes países anglohablantes, el influjo de planes de estudio de los países centrales y las presiones que ejercen los padres para lograr que a sus hijos se les enseñe inglés. Algunos de estos factores son los que también influyen en quienes lo estudian en institutos de idiomas o con profesores particulares.

3.5 Italiano

En la ya mencionada encuesta sobre el conocimiento de lenguas extranjeras (2006), el italiano ocupaba el 4º lugar, con un 6,9%, después del inglés (85,6%), el portugués (8,3%) y el francés (7,6%). Esta proporción exigua de ítalohablantes merece explicarse, puesto que 1) los italianos constituyeron la primera minoría durante la ola inmigratoria masiva de 1880-1930; 2) la política lingüística del Estado argentino permite explicar la abundancia de anglohablantes y, en menor medida, la de francófonos, pero no parece gravitar en que haya más lusófonos que hablantes de italiano; 3) el italiano es una lengua muy próxima al castellano; a raíz de su vocalismo similar, para un castellanohablante puede ser más fácil de entender que el portugués, y seguramente más que el francés, por lo que un conocimiento rudimentario, familiar, del italiano podría generar respuestas positivas en cuanto a su comprensión.

3.5.1 La inmigración italiana

Dado que la inmigración italiana está ya muy estudiado en cuanto a orígenes, composición social y e inserción en la Argentina (cf. p.ej. Devoto 2006), aquí recordaremos solamente que durante la gran ola inmigratoria europea de 1880-1930, interrumpida entre 1914 y 1920, los italianos constituyeron poco menos de la mitad de todos los inmigrantes: casi tres millones. Así, en la ciudad de Buenos Aires, que llegó a absorber cerca de la mitad de los inmigrantes, los extranjeros llegaron a superar la mitad de la población; en 1887 había en la ciudad un 32,1% de italianos, un 9,1% de españoles, un 4,6% de franceses y un 6,9% de otros inmigrantes.

3.5.2 La doble imagen de Italia

Durante gran parte del siglo XIX la cultura italiana fue, para los sectores dominantes de la sociedad argentina, heredera de la tradición clásica y portadora de una literatura considerada patrimonio universal. Entre muchos otros, Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, quien hizo dos viajes a Italia (cf. Alberdi, s/d), y Bartolomé Mitre, quien tradujo *La Divina Comedia* entre 1891 y 1897, usan epígrafes de Dante y Petrarca. Algunos científicos italianos fueron invitados a dictar clases a partir de la fundación de la Universidad de Buenos Aires en 1821; en el Teatro Coliseo, creado en 1804, en 1825 tuvo lugar la primera representación completa de una ópera: *El Barbero de Sevilla*, en la que colaboraron cantantes y músicos italianos, que siguieron destacándose en esa rama artística. Fue igualmente notorio el influjo del intelectual y político napolitano Pedro de Angelis, aunque como fue partidario de Juan Manuel de Rosas se situó en la línea opuesta a la mayoría de los intelectuales argentinos. En 1883, la Cámara de Diputados de la Nación creó una cátedra nocturna de italiano en el Colegio Nacional. En los fundamentos se dice que "[...] en una ciudad como la nuestra, cosmopolita por excelencia, el estudio de esa lengua es una verdadera necesidad". Ello no obstante, la cultura prevaleciente en los círculos de élite era, como señalábamos, la francesa y, en segundo término, la inglesa.

Con la inmigración, la situación cambió. Sucesivas epidemias de cólera, problemas derivados de un desarrollo industrial tardío respecto de otros países europeos, la pauperización rural causada por un crecimiento demográfico sin nuevas tierras para labrar y las secuelas de las guerras libradas hasta la unificación italiana país generaron las condiciones para una emigración masiva, que coincidió con la política argentina de la generación del Ochenta de fomento de la inmigración, con lo cual los italianos fueron no solo el contingente inmigratorio más numeroso

en la Argentina, sino que además este país fue el mayor receptor de la emigración italiana entre 1880 y 1930. Pero muchos de estos inmigrantes eran pobres, campesinos, analfabetos que no hablaban italiano sino dialectos⁹¹ y algunos de ellos eran, además, portadores de ideologías como el socialismo y el anarquismo, por lo cual fueron “los gringos” fueron prontamente temidos por las clases dominantes, que intentaron disciplinarlos de diversas maneras.⁹² Además, ejercieron una influencia cultural sobre las costumbres populares –comidas, creencias, supersticiones–, pero no podían aportar la “alta” cultura italiana. Según Trinidad Blanco de García (1999), entre 1853 y 1914 se consolidó la formación filofrancesa y filoinglesa. En cuanto a la cultura italiana, solo influye sobre los círculos dominantes Vittorio Alfieri (1749-1803) como maestro de una conciencia histórico-político que aporta las ideas de patria, nación, cultura nacional y la constitución misma de una historia de la literatura nacional, y los intelectuales de la oligarquía terrateniente, algunos de los cuales visitaron a Italia, conocieron a los poetas del siglo XIV y a Ariosto, Tasso, Foscolo, Leopardi, así como las ideas filosóficas de Vico y el pensamiento político de Mazzini.⁹³ Pero con la inmigración, esta capa adquirió una visión muy negativa de Italia. En cambio, entre 1918-1945 en las nacientes capas medias fueron surgiendo intelectuales (entre otros, Roberto Giusti, Raúl Scalabrini Ortiz y Alberto Gerchunoff) que saludaron la inmigración, incluida la italiana, porque aportaba una cultura rica y diversa, a diferencia de los nacionalistas excluyentes⁹⁴. En ese período también llegaron artistas y escritores (Luigi Pirandello, Giuseppe Ungaretti, Filippo Marinetti, Massimo Bontempelli, etc.), algunos de los cuales luego tendrían peso entre los nacionalistas filofascistas. Se fundaron asociaciones italianas, se hicieron presentes las variedades lingüísticas de contacto: el cocoliche y el lunfardo, este último con un peso importante de dialectos italianos. Pero tan solo después de 1955, con nuevos dirigentes y vencido el fascismo, los intelectuales descubrieron la nueva literatura italiana.⁹⁵

⁹¹ Aquí no discutiremos este concepto, su connotación peyorativa ni si algunas de las variedades –como el piemontés– deben considerarse en realidad lenguas separadas o variedades de otras lenguas, como el ladino.

⁹² Como reflejo del origen social de la inmigración se puede destacar que entre los diarios de colectividades de la época se publicaban en inglés *The Standard* (1861-1959) y *The Buenos Aires Herald* (1876 hasta hoy); en francés, *Le Courrier de La Plata* (1865-1946); en alemán, *Deutsche La Plata Zeitung* (1880-1945) y el *Argentinisches Tageblatt* (1889 hasta hoy), mientras que en italiano el primer periódico se llama *L'operario italiano* (1872-1896).

⁹³ Ángel Battistessa (1928) destacaba también el influjo italiano, incluso exagerado, de Carducci y D'Annunzio.

⁹⁴ Un episodio importante lo constituyó la publicación, en 1927, del artículo “Madrid, meridiano intelectual de Hispanoamérica”, seguramente de Guillermo de Torre, en la *Gaceta Literaria* de Madrid, en la que el autor defendía la cultura hispanoamericana, presuntamente una sola y no sometida a Madrid, y rechazaba el uso del término “latinoamericano” porque mostraba sumisión a Francia e Italia. El artículo desató enconadas respuestas en las revistas argentinas *Martín Fierro* y *Nosotros* en 1927 y 1928.

⁹⁵ Ya en 1953 la revista *Sur* había dedicado un número a la literatura italiana.

3.5.3 Mantenimiento y pérdida de la lengua italiana

Los más de 2,5 millones de italianos que llegaron al país entre 1875 y 1914 fueron creando asociaciones, clubes, mutuales, hospitales, escuelas. No obstante, el proceso de castellanización fue veloz por una multiplicidad de factores, entre los que se contaban, según Fontanella de Weinberg (1996: 443-446) la gran diferenciación dialectal, que en algunos casos llegaba a la ininteligibilidad mutua; la proximidad entre el italiano y el español, que favoreció una rápida comprensión de la lengua por parte de los inmigrantes; la falta de concentración geográfica con predominio urbano, que favorecía el contacto con personas no ítalohablantes; su escaso dominio de la lengua escrita, que dificultaba mantener el vínculo con Italia a través de la lectura de libros o periódicos; el hecho de que, a diferencia del francés y el inglés, el italiano no poseyera un particular prestigio internacional. Podemos añadir que al hablar predominantemente dialectos, los inmigrantes ya arribaban con la diglosia “interna” italiano estándar/dialecto, a lo que se sumó que, a partir de la escolarización universal instaurada por la ley 1420 de Educación Común de 1884, muchos hijos de inmigrantes fueran a la escuela pública, con lo cual el castellano se convertía en primera lengua escrita de la familia. También contribuyeron a esa castellanización exitosa (ya hacia 1920 la mayoría de los inmigrantes se comunicaba en español o al menos lo entendía) el servicio militar, en el que se les enseñaba castellano a quienes no lo supieran y el teatro popular: los sainetes, que incluían a inmigrantes italianos que hablaban cocoliche o un español rudimentario; esto permitía que el público se identificara con estos personajes y al mismo tiempo tratara de distanciarse de ellos porque percibía su puesta en ridículo.

Distinta fue la cuestión de la integración cultural. Por una parte, una inmigración tan masiva no podía sufrir una aculturación unidireccional, sino que también ejerció un influjo cultural sobre el resto de la población. Como lo señala Alejandro Patat (2004:31ss.), hubo no solo una argentinización de los italianos sino también una italianización de los argentinos que, como ya se mencionó al pasar, incidió sobre todo en las capas bajas y medias de la población y abarcó creencias, supersticiones, comidas, modelos de relación familiar, fiestas, música, bailes, etc. Y también ejerció una influencia en el propio español: el castellano argentino y uruguayo tiene una fuerte impronta italiana en la curva de entonación, amén de que desde luego ha recogido el léxico correspondiente a los fenómenos culturales italianos adoptados.

La integración de los inmigrantes, y no solo de los italianos, no ocurrió de igual manera en Buenos Aires que en otros lugares. La ciudad de Buenos Aires, al haber pasado de 85.000 habitantes en 1852 a más de 1.225.000 en 1909, con inmigrantes de muy distinto origen, se convirtió en una ciudad cosmopolita que integró las distintas culturas. Según Fraccaroli (1931, citado por Patat), la italianidad debía buscarse en otras dos grandes ciudades: Córdoba y Rosario, y sobre todo en el campo, es decir, en las alrededor de 2000 colonias italianas, donde la mezcla de pueblos y lenguas había sido visiblemente menor y donde las escuelas italianas mantuvieron la enseñanza de la lengua durante mucho tiempo. Fueron precisamente estas escuelas, junto con las judías, las más atacadas por la política educativa oficial desde fines del siglo XIX (di Tullio, 2003:186-191).

3.5.4 Las iniciativas glotopolíticas de la colectividad inmigrante y la política del Estado italiano

3.5.4.1 Escuelas comunitarias

Los inmigrantes se organizaron tempranamente en asociaciones diversas, la más importante de las cuales, que sigue existiendo hoy en día con sedes en varias ciudades, fue la Sociedad de Socorros Mutuos *Unione e Benevolenza*. En su relato propio, *Unione e Benevolenza* narra que “fue fundada por siete patriotas italianos emigrados clandestinamente a la Argentina el 17 de julio de 1858, con el objetivo de aunar voluntades para el socorro mutuo de la colectividad, la educación, la previsión social y la cooperación. La misma fue apadrinada por Giuseppe Garibaldi y Giuseppe Mazzini”.⁹⁶ En 1861, siete genoveses crearon la Asociación en Santa Fe.

En 1866, *Unione e Benevolenza* decidió fundar en Buenos Aires una escuela primaria gratuita para que sus asociados pudieran transmitir la lengua y la cultura italianas a sus hijos. Se llamó *Scuola Elementare Italiana* y comenzó a funcionar en 1867. Fue la primera escuela en la Argentina con programas italianos. La Asociación también colaboró con otras instituciones italianas, como la Sociedad Dante Alighieri de Santa Fe y la creación del Hospital Italiano en

⁹⁶ *Unione e Benevolenza* estuvo sometida luego a las vicisitudes de las luchas políticas en Italia entre monárquicos y republicanos, etc., puesto que sus partidarios en la Argentina intentaban controlar la Asociación. Para mayor información, cf. Devoto (2006: 85ss.).

Buenos Aires, e incluso envió fondos para ayudar a Italia cuando en 1866 el rey Vittorio Emanuele declaró al país libre del dominio extranjero. La escuela se cerró en 1942 y se reabrió en 1965 con el nombre *Scuola Elementare e Materna Edmondo de Amicis*. Más tarde se agregaron el jardín de infantes, la *Scuola Media* y el *Liceo Scientifico*. La escuela tiene el reconocimiento del gobierno italiano y los títulos que otorga tienen validez en la Argentina y en la Unión Europea.

También en 1866 se creó la "Scuola Nazionale Italiana", y en Rosario, el Colegio Ítalo-Argentino (1866) y la Scuola Commerciale Serale (1869). Diez años después la Unione Operai Italiani de Buenos Aires abrió el primer colegio italiano primario para niñas. Luego las escuelas italianas se fueron expandiendo lentamente. Las dos primeras habían abierto sucursales en distintos barrios de Buenos Aires; también se fundaron dos escuelas italianas, un Colegio Ítalo-Argentino (1866) y una Scuola Commerciale (1869) en Rosario. Cinco sociedades italianas (Unione e Benevolenza, Nazionale Italiana, Unione Operai Italiana, Colonia Italiana e Italia Unita) decidieron entonces realizar un Congreso Pedagógico Italiano (anterior al argentino de 1880) que despertó las iras de Domingo F. Sarmiento, no por el peso numérico (en 1895 las escuelas italianas tenían unos 3000 alumnos, y las estatales, unos 70.000), sino porque tras su visita a colonias italianas en el interior pensó que los italianos no se integrarían al país: seguían apegados a sus tradiciones, sus creencias religiosas originarias, su lengua. Después de aquel Congreso Pedagógico se crean varias escuelas más, en las ciudades de Santa Fe, Córdoba, San Nicolás y Pergamino del país (cf. Devoto, 2206:149-150).

Tras la sanción de la ley 1420 de Educación Común –laica, gratuita y obligatoria– (1884) el número de escuelas italianas creció y el de inmigrantes italianos se multiplicó (pasaron de 71.500 en 1869 a medio millón en 1900 y a casi dos millones en 1914), pero la cantidad de alumnos de las escuelas italianas se mantenía estable a raíz de que muchos inmigrantes, por todas las razones expuestas, a las que se añadía la gratuidad, enviaban a sus hijos a escuelas estatales.

Luego se crearon varias escuelas privadas. Actualmente, la escuela-insignia es la *Cristoforo Colombo* de Buenos Aires, bilingüe-bicultural, que depende tanto del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como del Ministerio de Asuntos Extranjeros italiano.

3.5.4.2 Enseñanza extraescolar

Al menos por los testimonios que nos han brindado integrantes de la colectividad italiana, a diferencia de lo que ocurre en otras colectividades, en la enseñanza extraescolar del italiano ha habido iniciativas promovidas por el gobierno italiano, y otras, de la propia colectividad, a veces en competencia con aquellas. Incluso Ludovico Incisa di Camerana, ex embajador de Italia en la Argentina (1985-1991), asegura que la intervención del Estado italiano en la relación cultural entre las dos naciones fue mínima, incluso en los años previos al fascismo, cuando el flujo migratorio fue el mayor. Fueron los propios inmigrantes quienes se organizaron frente a una realidad natural y humana que solía someterlos a duras condiciones de existencia. Ni siquiera entre los fascistas hubo unanimidad respecto de la necesidad de preservar la identidad italiana: hubo quienes saludaban la integración de los inmigrantes como demostración del fuerte vínculo entre los dos pueblos, mientras que otros abogaban por mantener y recuperar la italianidad de los inmigrantes incluso en aras de fomentar un combativo espíritu patriótico (cf. Incisa di Camerana, 1998, citado por Patat, 2004). Hasta hoy, además de las academias privadas y los cursos de extensión de universidades e institutos terciarios que enseñan varios idiomas, entre ellos, el italiano, coexisten dos instituciones diversas: la *Asociación Dante Alighieri* y el *Istituto Italiano di Cultura*; solo este último está ligado al gobierno italiano.

La *Asociación Dante Alighieri* fue creada en Roma en 1899 por iniciativa de un grupo de intelectuales guiados por el poeta Giosuè Carducci. La primera sede argentina fue la de Buenos Aires (1896), en una época en que las asociaciones italianas en Buenos Aires eran muchas, nacidas casi todas con fines de mutuo socorro y recreación. La *Società Dante Alighieri*, en cambio, tuvo desde su principio el objetivo de “tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, *ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana*” (cf. *Asociación Dante Alighieri*; subrayado nuestro). Es decir que pese a su carácter no gubernamental, su propósito principal fue cohesionar a la colectividad y ofrecerse como un territorio –espiritual– italiano en el exterior (hasta hoy, su lema es “Italia comienza en la Dante”). Le siguieron, entre otras, La Plata (1898), Rosario (1910), Santa Fe (1911), Mendoza (1931), Córdoba (1940), Bahía Blanca (1968), Mar del Plata (1969), hasta alcanzar en la actualidad 128 *comitati* de los 500 que la Asociación posee en todo el mundo; en casi todos ellos se enseña italiano. Una personalidad de enorme importancia fue Dionisio Petriella; electo presidente del Comité de Buenos Aires en 1945, reunificó la Asociación, que se había separado en dos sedes en 1940, una profascista y

otra antifascista; luego presidió la Dante Alighieri durante cincuenta años, de 1946 a 1996, y transformó las asociaciones de sociedades de tutela de los italianos en la Argentina en centros de difusión de la lengua y la cultura italianas.

El *Istituto Italiano di Cultura* de Buenos Aires fue fundado en 1940 con el nombre de “Centro Studi Italiani”. Durante la Segunda Guerra Mundial permaneció cerrado; fue reabierto en 1952 con el nombre de “Centro Italiano di Studi”; algunos años más tarde se le dio el nombre que tiene en el resto del mundo y se creó otro en la ciudad de Córdoba; ambos actúan como centros culturales y dictan clases de italiano. Dependen directamente del gobierno italiano. Desde 2001, el Instituto Italiano de Cultura de Buenos Aires también opera como centro cultural para algunos países de América del Sur.

También hay que mencionar las numerosas asociaciones regionales, provinciales y comunales italianas nacidas durante la inmigración, algunas de las cuales también ofrecen cursos de italiano. Hemos contado 86 asociaciones solo en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires; en el resto del país debe de haber varias decenas más.

En su conjunto, las instituciones extraescolares suman unos 80.000 alumnos, distribuidos entre cursos para niños, adolescentes y adultos. Esta cifra también incluye cursos de cultura italiana y de italiano con fines específicos.

3.5.5 Política lingüística del Estado argentino

En los comienzos de la Argentina como país independiente, la lengua italiana fue poco enseñada en las escuelas. Según Valsecchi (1999:87), en el período 1825-1834 las escuelas que dictaban italiano representaban solo el 8%; en 1835-1852 habían aumentado al 17%. En 1883 la Cámara de Diputados estableció una cátedra nocturna en el Colegio Nacional, afirmando que “en una ciudad como la nuestra, cosmopolita por excelencia, el estudio de esa lengua es una verdadera necesidad.” A principios del siglo XX el italiano se instituyó como materia obligatoria durante los cinco años de la escuela secundaria; pero evidentemente esa disposición fue poco cumplida y suprimida completamente en 1915. Dos años después, el gobierno de Hipólito Yrigoyen dispuso por decreto 6925/17 la obligatoriedad de dictar cursos de idioma italiano en los años 4º y 5º del ciclo secundario correspondiente a colegios nacionales. Este decreto se produjo en el marco del estrechamiento de los vínculos culturales ítalo-argentinos: al mismo tiempo se inauguró en Roma la primera cátedra de idioma castellano. Desde entonces se comenzó a enseñar el italiano como materia curricular en colegios nacionales y liceos, junto

con el inglés y el francés. En 1925 una resolución ministerial reconoció el diploma de la Asociación Dante Alighieri como título supletorio para enseñar italiano en las escuelas secundarias estatales; en 1931 lo extendió para las escuelas privadas.

Igual que Alemania, la Italia fascista hizo sentir su influencia en las escuelas italianas en el exterior mediante un Real Decreto de 1940. Por presión del gobierno argentino, la Dante Alighieri cerró en 1942 las siete escuelas creadas por el gobierno fascista en la Argentina. El fenómeno se conoce como la “guerra de los retratos”, precisamente por la disputa simbólica de la exhibición de retratos del rey de Italia y de Mussolini en las escuelas en los lugares de San Martín y de Manuel Belgrano. Los 32 docentes del gobierno italiano volvieron a Italia (cf. Patat 2004:56-57).

Es interesante la interpretación distinta que se realiza desde las perspectivas francesa e italiana el decreto de que a partir de 1942 los alumnos de los colegios nacionales debían estudiar inglés y francés o italiano; durante tres años, una lengua, durante los otros dos, la otra, pero que de esas tres lenguas, el inglés era obligatorio. Según la óptica francesa, ese decreto significó cierto retroceso para la lengua debido a que desde entonces debía competir con el italiano; desde el punto de vista italiano, tal medida se adoptó con el afán de mostrarse neutral durante la guerra, es decir, alejarse de la Italia fascista, significó el final de la obligatoriedad del italiano, vuelto materia optativa, y dejaba el inglés y el francés como únicas lenguas extranjeras obligatorias.⁹⁷

En 1961 se firmó otro convenio cultural ítalo-argentino, que incluía la posibilidad de incluir el italiano en el ciclo básico (los primeros tres años) de los colegios secundarios argentinos y de incluir la lengua española en los colegios de Italia. Como esto último no se cumplió, tampoco se concretó la ampliación del italiano a los tres primeros años del nivel medio en la Argentina.

El italiano estuvo incluido en la resolución 1813/88 del Ministro de Educación y Justicia Jorge F. Sabato, que obligaba a dictar una misma lengua (inglés, francés o italiano) en los cinco años de la secundaria. Desde 1995 el italiano figuraba como obligatorio, por resoluciones provinciales, en Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos. Sin embargo, en la provincia de

⁹⁷ De los datos que tenemos lo que podemos inferir es que como el italiano se enseñaba únicamente en los años 4° y 5° (desde 1969 también en las escuelas normales), efectivamente los alumnos podían optar por tres años de inglés + dos de francés o italiano o por tres años de francés + dos de inglés, pero en ningún caso por tres años de italiano.

Buenos Aires en ese mismo año (res. 97/95) se decidió dictar únicamente inglés y se abrían los cursos de francés e italiano solo según interés de los padres y número de alumnos.

3.5.5.1 Escuelas estatales

En el nivel primario se dicta italiano dicta en aquellas ciudades que recibieron una importante inmigración italiana: Córdoba, Rosario, Mendoza. Cuando la ciudad de Buenos Aires introdujo las lenguas extranjeras en las escuelas de jornada completa en 1968, el italiano se dictó únicamente en dos de ellas, y en cuatro Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros para las escuelas de jornada simple. La Escuela Normal Superior Mariano Acosta es la única en la que se dicta italiano en el nivel primario y en el secundario, aunque en pocas divisiones.

En el proyecto piloto de escuelas con modalidad plurilingüe en la ciudad de Buenos Aires, comenzado en el año 2000 en 26 escuelas estatales de jornada completa con enseñanza intensificada en lenguas materna y extranjera (8 horas cátedra semanales de lengua extranjera a partir del primer año de escolaridad; a partir del cuarto se agrega una segunda lengua extranjera con tres horas cátedra), en 8 escuelas se incluyó el italiano.

3.5.5.2 Formación docente

En institutos terciarios, la formación de profesores de italiano, prevista en 1904, se concretó con una carrera específica en el Instituto Nacional del Profesorado (hoy I.S.P. “Joaquín V. González” de Buenos Aires) en 1923. Luego se creó un profesorado en la ciudad de Paraná, que hoy integra la Universidad Autónoma de Entre Ríos. En 1982 el Comité de la Dante Alighieri de Rosario creó un Profesorado que fue reconocido por el Estado; en 2002 el “Istituto Superior della Dante Alighieri” creó otro, el “Profesorado de Lengua y Cultura Italiana”, igualmente reconocido. Por resolución 100/89 del Ministerio de Educación nacional, en 1989 se aprobó un proyecto de actualización a distancia para docentes que no poseían título oficial ni formación sistemática, con el concurso del Inspectorado Técnico de la Embajada de Italia y el Istituto dell’Enciclopedia Italiana.⁹⁸ También existen un profesorado y una licenciatura en italiano así como una Maestría en Lengua y Culturas Italianas en la Universidad

⁹⁸ Existieron formaciones similares para profesores de inglés (resolución ministerial N° 168/89) y de francés (resolución ministerial N° 652-87). Todos estos títulos eran *habilitantes*: sus poseedores solo podían obtener una cátedra a falta de profesor con título de carrera presencial. En el presente estos títulos ya no se otorgan. Ver también pág. 251.

Nacional de Córdoba (UNC) y una posformación en la Universidad Nacional de Rosario. En la UNC y en la Universidad de Buenos Aires, así como en la Universidad del Museo Social Argentino (privada), se pueden cursar traductorados de italiano. En las carreras de Letras de las universidades públicas y de algunas privadas (Universidades Católica y del Salvador) hay cátedras de lengua y literatura italianas; la Escuela de Medicina del Instituto Universitario Italiano de Rosario promueve por igual el italiano y el inglés con cursos obligatorios propios.

3.5.6 Discusión: la vitalidad del italiano

Según la clásica concepción de William Stewart (1968), una lengua posee vitalidad si hay transmisión intergeneracional de esa lengua en una comunidad no aislada.

En 2004 estudiaban italiano en el sistema escolar estatal argentino (niveles primario y medio) unos 15.500 niños y adolescentes, mientras que en cursos extraescolares y estudiaban 62.000 niños, adolescentes y adultos (Patat, 2004:155). Es decir que solo el 20% aprende la lengua en contexto escolar; es la proporción inversa de lo que ocurre con la lengua alemana. De ello se podría inferir que el alemán sigue siendo fundamentalmente una lengua comunitaria y que el italiano ha dejado de serlo. Pero esta segunda afirmación se debe tomar de modo muy matizado, y más aún otro corolario posible: que el italiano haya perdido casi toda vitalidad dentro de su comunidad –es decir, que ya no habría transmisión intergeneracional– y que quienes lo estudian lo hagan como lengua extranjera. Es cierto que la comunidad italiana, como vimos, se ha disuelto en gran medida en la identidad argentina general y que la mayoría de los descendientes no habla italiano. Pero, como la mayoría de los inmigrantes no hablaba el italiano estándar, lo que realmente ha perdido vitalidad son los dialectos. Sobre la base de la encuesta de Patat (2004: 158-160) hemos elaborado la siguiente tabla:

Lenguas que prevalecen en la comunidad italiana (porcentajes)

	Solo italiano	Solo dialecto	Solo español	Español e italiano	Español y dialecto	Italiano y dialecto
Ancianos	4	0	17	33	35	11
Adultos	6	2	27	59	4	2
Adolescentes	7	0	66	27	0	0
Niños	6	0	60	34	0	0

Independientemente de eventuales problemas metodológicos de la encuesta, en la que sorprende un poco el aumento del conocimiento del italiano de los niños por sobre los adolescentes, en la diacronía se manifiesta sin lugar a dudas la tendencia a la desaparición de los

dialectos, tanto solos como en combinación con el español o el italiano. Por lo demás, los resultados no permiten corroborar la conjetura de que la mayoría de los ancianos y adultos que hablan italiano lo hayan aprendido en el hogar, y la mayoría de los adolescentes y niños, como lengua extranjera. Por edad y fechas resulta, en cambio, probable que los ancianos y adultos italohablantes pertenezcan en buena parte a la ola inmigratoria arribada después de la Segunda Guerra Mundial.

Pero de todo ello no se puede inferir que quienes estudian italiano fuera del sistema escolar no tengan lazos identitarios con lo italiano. Patat (2004:156) llega a los siguientes resultados con respecto a las preferencias de los alumnos de la Asociación Dante Alighieri respecto de cuáles lenguas extranjeras estudiar y en qué orden:

- 1ª lengua extranjera: inglés, 98%; italiano, 2%.
- 2ª lengua extranjera: italiano, 30; portugués, 14; francés, 4; inglés, 2.
- 3ª lengua extranjera: portugués, 45; italiano, 35; francés, 20.
- 4ª lengua extranjera: francés, 41; portugués, 32; alemán, 16; italiano, 11.

Es decir que si pudieran estudiar una sola lengua extranjera o si se enseñara una sola lengua extranjera en la escuela, el 98% preferiría que fuera el inglés; pero si hubiera dos lenguas, el 30% preferiría que la segunda fuera el italiano. Esto muestra que detrás de la preferencia abrumadora a favor del inglés –la cual probablemente se manifestaría en cualquier comunidad inmigrante europea–, el italiano goza de una actitud favorable que no se puede designar exactamente “lealtad lingüística” en el sentido de Weinreich (1953), puesto que no es lealtad a los dialectos hablados por la mayoría de los inmigrantes.

Sobre la base de estos datos y consideraciones, creemos poder darle un sentido diferente del habitual a la “vitalidad” del italiano estándar en la Argentina, a falta de otro término: en este caso específico no se trata de transmisión intergeneracional, sino del impulso a aprender la lengua como parte de una identidad italiana (re)construida que no excluye la identidad argentina, pero que además tiene fines prácticos, a diferencia de la función mítica de la lengua entre los occitanos de Pigüé: según la mencionada encuesta, entre las motivaciones para el estudio del italiano se encuentran no solo el origen familiar, sino también el ocio (turismo, cultura), el estudio y el trabajo.

3.6 Portugués

3.6.1 Introducción

En este apartado intentaremos demostrar que mientras que en la evolución de la enseñanza y el uso del alemán y el italiano en la Argentina han prevalecido factores comunitarios, y en la del francés y el inglés, factores político-lingüísticos y culturales, en la del portugués ha gravitado ante todo la construcción política de los Estados argentino y brasileño y las relaciones político-identitarias y comerciales entre ellos. Esta hipótesis parte del hecho de que no ha habido una inmigración lusohablante numéricamente importante –ya habíamos señalado que los inmigrantes gallegos, cuya variedad era próxima, se castellanizaron rápidamente– y que ni la cultura ni la significación internacional del portugués han constituido polos de atracción importantes para los decisores de las políticas lingüísticas en la Argentina; por lo demás, si bien el Brasil es país limítrofe, la frontera solo abarca parte de las provincias de Misiones y Corrientes.

3.6.2 Apuntes sobre las relaciones históricas entre la Argentina y el Brasil

Mediante el Tratado de Tordesillas de 1494, los reinos de España y Portugal se dividieron el mundo mediante una línea de demarcación de norte a sur por el meridiano 46° 35'; los territorios situados al este de la línea pertenecerían a Portugal; los situados al oeste, a España. El Tratado sufrió varias reformas e incumplimientos y fue definitivamente anulado por el de San Ildefonso en 1777, pero dio origen a una Sudamérica lusohablante y a otra castellanohablante.

Luego, salvo durante el breve período de sumisión de Portugal al rey español entre 1580 y 1640, entre España y Portugal se entabló una larga lucha y rivalidad por América del Sur. Así, Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de Buenos Aires en 1536 para impedir que los portugueses remontasen el Río de la Plata. Buenos Aires no pasó de ser un conjunto de ranchos; la que se convirtió en la ciudad principal fue Asunción del Paraguay. Sin embargo, debido a la multiplicación del ganado cimarrón y de sus condiciones naturales como puerto para la navegación de ultramar, el lugar en el que refundó la ciudad Juan de Garay en 1580 se presentaba óptimo para el comercio. En Buenos Aires, en los siglos XVII y XVIII los

portugueses formaban una especie de élite de hombres de negocios y colonos activos y emprendedores (cf. Calmón, 1937: 115). En 1622, por ejemplo, sobre 1200 habitantes de Buenos Aires, 370 eran lusitanos, varios de ellos judíos portugueses. En 1680 los portugueses fundaron Colonia del Sacramento sobre la margen izquierda del Río de la Plata; el asentamiento cambió varias veces de dominio hasta que fue atacado por última vez en 1826 por el almirante Brown antes de la independencia del Uruguay.

Una modificación sustantiva de la situación política la constituyó el desprendimiento del Virreinato del Perú, en 1776, del Virreinato del Río de la Plata con capital en Buenos Aires, réplica del Virreinato del Brasil, consolidado unos años antes con el traslado de su capital a Río de Janeiro. Un formidable ejército español destinado a contener a los portugueses acompañó la creación del nuevo virreinato. Tras la caída ante Napoleón de las monarquías española y portuguesa y el traslado de esta última a Brasil constituyéndose en gobierno del Reino de Brasil, Algarve y Portugal con capital en Río de Janeiro, el ala jacobina de los revolucionarios de Mayo de 1810 veía en la monarquía brasileña el principal obstáculo a sus objetivos de crear un Estado moderno, democrático, con instituciones propias, sin esclavos y sobre todo con libertad de comercio para los criollos. Su figura principal, Mariano Moreno, proponía, en su *Plan Revolucionario de Operaciones* (1810), propiciar la insurrección de los esclavos del sur de Brasil e incorporar ese territorio al naciente Estado rioplatense; el norte del Brasil quedaría para los británicos. En cambio, la Asamblea de Tucumán de 1816, que proclamó la independencia de las “Provincias Unidas de Sud América”, aunque sin la “Unión de Pueblos Libres” (unión constituida por la “Provincia Oriental”, hoy Uruguay, bajo el mando de José Gervasio Artigas, junto con las actuales provincias de Misiones, Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe), según Liborio Justo (1983:18) envió negociadores a Río de Janeiro para ofrecerles la sumisión de las Provincias Unidas del Río de la Plata a la corona brasileña; la iniciativa no prosperó. Artigas tuvo que luchar luego contra el ejército luso-brasileño y contra los unitarios de Buenos Aires; derrotado definitivamente en 1820, el Uruguay se convirtió en la Provincia Cisplatina de Brasil. Las Provincias Unidas del Río de la Plata reclamaron la devolución de esa provincia, lo cual llevó a acciones bélicas; el Uruguay terminó independizándose en 1828. En 1835 se inició una rebelión republicana y separatista en Río Grande do Sul que duraría diez años; pero el gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, que dominaba la Confederación Argentina, no solo les negó el apoyo a los rebeldes sino que colaboró con el Imperio del Brasil para dominarlos. Pese a ese gesto, la rivalidad creciente entre los Estados brasileño y argentino

(en cuyo análisis habría que agregar los diversos intereses británicos) hizo que el gobierno brasileño se apresurara en reconocer la independencia del Paraguay, que Rosas quería incorporar a la Confederación, y luego apoyara a su rival Justo José de Urquiza, quien derrotó a Rosas en la batalla de Caseros en 1852.

La rivalidad y desconfianza entre ambos países continuó a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX –pese a su común campaña militar contra el Paraguay en la Guerra de la Triple Alianza (Brasil, Argentina y Uruguay) entre 1865 y 1870– y comienzos del XX, entre los que los brasileños consideraban el “imperialismo argentino”, sobre todo a partir de la prosperidad de la Argentina desde 1880, y los argentinos, prevenidos contra el “destino manifiesto” de Brasil de liderar la América del Sur.

La situación cambió entre 1930 y 1955. La crisis capitalista de 1929, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la paulatina hegemonía de los Estados Unidos llevaron a algunos políticos latinoamericanos y en particular a los presidentes Getúlio Vargas y Juan Domingo Perón a concebir la necesidad de la formación de América del Sur como un bloque económico frente a los que veían como otros cinco grandes bloques: Norteamérica, Europa, el Imperio Británico, la Unión Soviética y China. Pero pese a las buenas relaciones entre los líderes, las iniciativas (como la creación de la unión “ABC” de Argentina, Brasil y Chile) fracasaron por la oposición interna en los distintos países fomentada por los Estados Unidos de América. Tras el suicidio de Vargas en 1954 y la caída de Perón en 1955 hegemonizaron los gobiernos, sobre todo durante las dictaduras militares, las fuerzas que con un discurso nacionalista contrario a la integración sudamericana representaban en realidad intereses estadounidenses y británicos.

Tras la recuperación de la democracia en la Argentina (1983) y en Brasil (1985), en un mundo ya signado por las empresas multinacionales y la constitución de uniones supraestatales, los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney firmaron en 1985 la Declaración de Iguazú, germen del Mercosur, en la que abogaban por una integración no solo económica sino también política y cultural. Pero la década de los noventa fue la dominada por el neoliberalismo, con el programa establecido en el llamado Consenso de Washington, de manera que el Tratado de Asunción (1991)⁹⁹ que dio origen al Mercosur, redujo las aspiraciones de una integración política y cultural, y en el terreno económico, si bien seguía propiciando el desarrollo regional combinado, de hecho entró en tensión con la integración continental de hegemonía

⁹⁹ Ver pág. 239.

estadounidense Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) creada en 1995. En cambio, las profundas crisis económicas que generó el neoliberalismo de los años noventa llevaron a los gobiernos surgidos en el nuevo milenio a profundizar nuevamente los distintos aspectos de la integración, incluido el lingüístico, a incorporar nuevos países al Mercosur y a crear en 2009 la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR)¹⁰⁰ y en 2010 la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), todo lo cual no excluye las tensiones entre el libre comercio entre las naciones y la defensa de los intereses tanto de las burguesías locales como del capital financiero internacional y las empresas multinacionales.

3.6.3 Inmigración de lengua portuguesa

Pese a la presencia temprana de portugueses en el territorio que desde 1776 fue el Virreinato del Río de la Plata, sobre todo en Buenos Aires y su zona de influencia, y luego en la región de las Misiones Jesuíticas, en el curso de la historia argentina la inmigración de portugueses fue escasa comparada con otras nacionalidades. En el siglo XX hubo dos olas de inmigración portuguesa, básicamente por motivos económicos: la primera en los años 20 y la segunda en los años 40-50. Como vimos en la estadística de la Dirección Nacional de Migraciones, entre 1857 y 1940 llegaron al país unos 65.000 portugueses, es decir, el 1% de los inmigrantes. En el presente al Consulado de Portugal tiene inscriptos unos 12.500 ciudadanos. Pero esta inmigración probablemente no haya redundado en una gran difusión del portugués, pues se asimiló y muchos de los hombres se casaron con mujeres argentinas. Hoy en día la inmigración de Portugal se restringe casi exclusivamente a empleados de emprendimientos económicos (bodegas, ferrocarriles, empresas eléctricas).

Entre los inmigrantes portugueses hay que contabilizar también a los caboverdianos, que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX y que en tiempo de su inmigración a la Argentina poseían el pasaporte portugués. Se establecieron sobre todo en la zona sur del Gran Buenos Aires (partidos de Avellaneda, Lomas de Zamora, Quilmes, Berisso y Ensenada, donde en 1927 se fundó la primera Asociación Caboverdiana del mundo en el exterior) y hoy también habitan en el partido de La Matanza, en las ciudades de Isidro Casanova y González Catán, y en el partido de Belén de Escobar y en Pilar. Según Contarino Esparta (1998:49) llegaron al país unos 2000 caboverdianos; en el presente, Miriam Gomes, presidenta de la Sociedad Caboverdiana de Buenos Aires, cifra a sus descendientes en 15.000, teniendo en

¹⁰⁰ Ver pág. 244.

cuenta que también hubo inmigrantes ilegales. Tras un proceso de asimilación e invisibilización, desde los años noventa la comunidad presenta una renovada identificación étnica, que incluye el uso del creole de Cabo Verde, y actividades conjuntas con otras inmigraciones africanas.

El tercer grupo lusohablante son los brasileños. Cabe recordar que hasta mediados del siglo XVIII la lengua portuguesa era hablada en Brasil únicamente por las élites, la administración y los nuevos inmigrantes, mientras que se había impuesto como lengua vehicular la *língua geral*, de base tupí, surgida de diferentes variedades en el contacto con los colonizadores. Fue el Marqués de Pombal, todopoderoso primer ministro portugués (1750-1777), contradictoria figura del despotismo ilustrado, quien, en su propósito de modernización de Portugal, impuso el portugués en todos los dominios del reino.

Por eso, la inmigración brasileña se produjo ya lusizada a principios del siglo XIX en el norte argentino. Los brasileños de las fronteras trabajaban en los obrajes; en parte se trataba de esclavos que buscaban la libertad, puesto que la esclavitud había sido ya abolida por la Asamblea del año XIII. Aunque ese fue el único período de inmigración brasileña de cierta masividad, hasta el presente hay inmigrantes individuales por diversos motivos: económicos, políticos, familiares o sentimentales y laborales. Cierta número de jóvenes brasileños en Buenos Aires se dedica a la enseñanza del portugués previa formación en la Fundación Centro de Estudios Brasileños (FUNCEB) o en el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. El Censo Nacional de Población de 2001 registró unos 34.700 nativos de Brasil, agrupados casi exclusivamente en Misiones y en el Gran Buenos Aires.

En suma, se puede partir de una población de unos 100.000 lusohablantes, es decir, solo un 0,25% de la población. Es cierto que la influencia del portugués no se limita a sus hablantes: el portugués también penetra a través de fenómenos de hibridación en la frontera, que solemos llamar portuñol, e históricamente a través de la música, el deporte, el turismo en ambas direcciones, el lenguaje adolescente y, sobre todo desde la constitución del Mercosur, el intercambio incrementado de bienes y servicios.

3.6.4 La política lingüística con relación al portugués

En su cláusula 5ª, el Tratado de Tordesillas de 1494 establecía que los representantes de los Reinos de España y Portugal debían elaborar dos originales del acuerdo, uno en castellano y otro en portugués. Esta cláusula no llegó a cumplirse –solo existe el original en portugués–,

como una suerte de anticipo de lo que ocurriría durante mucho tiempo en el terreno lingüístico entre ambos espacios a raíz de su rivalidad.

Así, en el mencionado *Plan Revolucionario de Acciones* (1810), Mariano Moreno propiciaba una Hispanoamérica unida, pero no con dos lenguas, sino íntegramente castellanizada. En el artículo 9º, cláusula 9ª del *Plan Revolucionario*, Moreno indicaba lo siguiente:

En los dichos destinos del Río Grande deben abolirse ya, en este caso, las escuelas y otras clases de estudios, en los niños de cinco años para arriba, en el idioma portugués, remitiéndose maestros que enseñen en castellano y lo mismo sacerdotes para los mismos fines.

Todavía en 1904, cuando el presidente Roca y su ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández crearon el Profesorado en Lenguas Vivas, los idiomas en los que se debían formar los profesores eran el francés, el inglés, el italiano y el alemán. Evidentemente, el portugués no era considerado importante, no solo por la ausencia de una política de integración con el Brasil, sino también por la idea de construir una nación que integrara distintas culturas europeas, en la que la portuguesa carecía de relevancia.

Tan solo en 1935, a partir de la una visita de Getúlio Vargas a la Argentina, se añadieron cursos de portugués a las actividades de extensión del hoy denominado Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Sin embargo, el primer texto importante de legislación lingüística gubernamental respecto del portugués aparece recién en 1942: es la ley nacional n° 12.766, que permitió su inclusión como lengua optativa en el último año de la escuela secundaria y creó la cátedra de portugués en los institutos de profesorado, lo cual llevó a la creación del Profesorado de Portugués en el hoy I.S.P. "Joaquín V. González". La ley se sancionó durante la presidencia de Ramón S. Castillo en la Argentina y la de Getúlio Vargas en el Brasil. El proyecto de unión económica sudamericana de Vargas y Juan D. Perón se tradujo en algunas otras medidas político-lingüísticas. Así, en 1954 el Profesorado de Portugués pasó del I.S.P. "Joaquín V. González" al I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", y ese mismo año el gobierno brasileño creó, en Buenos Aires, el Centro de Estudios Brasileños, con el fin de difundir la lengua y la cultura del país.

En 1971 el portugués se incorporó como segunda lengua optativa en los últimos dos años del nivel medio en cuatro escuelas de la Capital Federal. En 1975, por resolución ministerial¹⁰¹ se incluyó la segunda lengua extranjera en el Bachillerato en Ciencias Físico-

¹⁰¹ Ver pág. 250.

Matemáticas en el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas: entre las segundas lenguas extranjeras ofrecidas figuraba el portugués (las otras eran el alemán y el italiano).

También se aprobaron diversos convenios de cooperación cultural y/o educativa con Brasil en 1959 (Ley 7672/63), en 1968 (Ley 17.980), y en 1997 (ley 25.129/99)¹⁰². Los convenios de cooperación incluyen habitualmente, y estos también lo hacen, la difusión de las expresiones culturales y de los idiomas de cada uno de los países signatarios en el otro. Sin embargo, suelen ser poco más que una expresión de buena voluntad, a no ser que se traduzcan en iniciativas de instituciones concretas (como la creación del lectorado del Instituto Camoens), como lo prueba la resolución ministerial N° 01881 de 1986, que, respecto del convenio de 1983 firmado con Portugal (vide infra), decidía autorizar “la postergación del comienzo de la experiencia de la enseñanza del idioma Portugués como segundo idioma extranjero en los establecimientos de la Dirección Nacional de Educación Media.”

Con relación a la difusión de la lengua y la cultura de los países signatarios, en el convenio Argentina-Brasil de 1997 incluso se decía lo siguiente:

Art. 4: Cada una de las Partes promoverá: a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte; b) La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado; c) La creación de cursos de especialización, de posgrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra parte; d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas. e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos.

La puesta en práctica de estos propósitos fue exigua hasta hace muy poco tiempo y, como analizaremos más adelante, aún se halla en un campo de tensiones. Las concreciones se encuentran más bien en iniciativas singulares, como la creación de un Lectorado de Portugués dependiente del Instituto Camoens en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, por el cual efectivamente desde 1988 el IESLV cuenta siempre con un lector enviado, a raíz del convenio cultural firmado entre la Argentina y Portugal en abril de 1983 (ley 22.782). También cabe mencionar la aprobación, en 1988, del currículum académico de la Maestría en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V.

¹⁰² Ver pág. 237.

González. Creada por un equipo dirigido la Prof. Elvira Arnoux, incluye dos cursos anuales de portugués y contó durante unos años con un lectorado brasileño. Esta inclusión no se debió a una política gubernamental sino a la voluntad política del equipo directivo de fortalecer una conciencia latinoamericanista.¹⁰³ Pero para la presencia efectiva del portugués en niveles gubernamentales habría que esperar hasta que la integración regional se dinamizara y se plasmara en documentos como el Protocolo de Ouro Preto del MERCOSUR¹⁰⁴, de 1994, que en su capítulo VII, art.46, declara:

Los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

De este artículo se pueden hacer ciertamente varias lecturas. Una de ellas es que por primera vez se establecían las lenguas oficiales del organismo supraestatal. Por tanto, tras casi cinco siglos de desencuentros, los países castellanohablantes y el Brasil acordaban una política común también en el terreno lingüístico. Sin embargo, en aquel momento dos cuestiones llamaban la atención en este breve artículo: 1) como establecía que la versión oficial de los documentos sería la del idioma del país sede, se infería que para los redactores del artículo el castellano y el portugués eran perfectamente intercomprensibles y que no había, por tanto, peligro de que un documento en portugués fuera malinterpretado por funcionarios castellanohablantes ni que uno escrito en castellano pudiera ofrecer la más mínima duda semántica o pragmática a un brasileño. La representación sociolingüística de que el español y el portugués son transparentes para la contraparte –que se veía reforzada por este tipo de documentos oficiales– implicaba que en realidad no hacía falta estudiar portugués en los países hispanohablantes porque “igual se entiende”, y 2) más allá del gran número de lenguas que se hablan en nuestros países –más de ciento ochenta en el Brasil, incluyendo lenguas indígenas, dialectos alemanes (sobre todo el hunsrückisch), el talian (variedad italiana del Veneto), etc.–, se estaba excluyendo el guaraní, que se habla en tres de los cuatro países entonces miembros y es lengua cooficial en el Paraguay. Habría que esperar a 2006, cuando, en la XXIII Reunión del Mercosur Cultural, los ministros del área aprobaron que el guaraní fuera el tercer idioma oficial del Mercosur, aprobación que fue “fue acogida con beneplácito” por los Estados-Parte y los

¹⁰³ Ver pág. 251. La iniciativa prosperó gracias a la actitud favorable del entonces Secretario de Cultura de la Nación, Ovide Menin.

¹⁰⁴ Ver pág. 242.

Estados Asociados del Mercosur en su reunión del 18-19 de enero de 2007 en Río de Janeiro; pero hasta hoy los idiomas de trabajo siguen siendo los del protocolo de Ouro Preto. Otras normas legales argentinas no vinculadas con el MERCOSUR se referían al reconocimiento de formaciones docentes (1994: otorgar validez nacional al título de profesor en portugués que expide la Universidad Nacional de Misiones; 1997: otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de Traductor Público en Idioma Portugués que expide la Universidad Argentina de la Empresa¹⁰⁵; 2000: aprobar el Programa de Portugués a Distancia y reconocer las acciones emergentes del mismo, etc.).

Las evoluciones posteriores de la enseñanza del portugués en la Argentina las trataremos en el capítulo 4.

3.6.5 La situación de frontera

En el estudio de la legislación con respecto al portugués se debe tener en cuenta el hecho de que se trata de una lengua que, a diferencia de las otras lenguas extranjeras no indígenas, es la lengua oficial de un país fronterizo.

Además de las fronteras impuestas que dividen antiguas comunidades lingüísticas, hoy día la radio, la televisión y otras tecnologías de la palabra “saltan por encima” de las fronteras políticas. Sin embargo, se pueden enumerar otros casos en los que, por factores diversos, las fronteras políticas crean divisiones en las lenguas, sobre todo cuando estas tienen jerarquías distintas: por ejemplo, cuando en uno de los países la lengua en cuestión es oficial, pero no en el otro. Así lo ilustran los casos del catalán y el vascuence: en las provincias vascas y catalanas situadas en territorio francés, estas lenguas han ido retrocediendo a causa de la política centralista y francizante de Francia, mientras que las situadas en España están recobrando vigor gracias a que son cooficiales en sus respectivas regiones. La división también puede estar acompañada por el uso de sistemas gráficos distintos, como ocurrió con el rumano cuando quedó separado entre Rumania y la República de Moldavia, integrante de la Unión Soviética, y con el turco, que llegó a escribirse con caracteres arábigos, cirílicos y latinos. La división de posguerra de Alemania en un Estado capitalista y uno comunista duró demasiado poco –apenas cuarenta años– para que se pudieran apreciar diferencias notorias en el alemán estándar; sin embargo, se fueron creando algunas diferencias léxicas y semánticas producto de la diferencia de regímenes político-ideológicos.

¹⁰⁵ Ver pág. 251.

Una muestra de fenómenos lingüísticos de frontera más complejos, que evidencia la interrelación entre lengua y situación política, es la de la Renania durante los siglos XIX y XX, en la que el llamado bajo alemán les permitía a sus hablantes entender con facilidad el holandés. Al mismo tiempo, en la lengua oral de los renanos aparecían varios términos franceses, producto de la ocupación francesa en el siglo XIX, cuando el Rin se había convertido en la frontera entre Francia y Alemania. Este tipo de fenómenos de contacto lingüístico podrían llevar a inferir automáticamente relaciones de buena vecindad, las cuales se manifiestan efectivamente en la frontera uruguayo-brasileña, en especial, en Rivera-Santana do Livramento, donde el habla local les da incluso un sentimiento de identidad local a los habitantes a ambos lados de la frontera que atraviesan cotidianamente, como lo prueban los estudios de los dialectos portugueses del Uruguay en los trabajos pioneros emprendidos por por Adolfo Elizaincín, Luis Behares y Graciela Barrios (1987) y luego proseguidos por Graciela Barrios y sus colaboradores (2001). También un documental llamado *Mixtura de vida*, de la misionera Ana Zanotti, muestra la armónica relación en la frontera argentino-brasileña; la lengua que se habla en la película es muchas veces el portuñol. En cambio, mientras que también en la frontera holando-germana las relaciones fueron generalmente buenas hasta 1933, la inclusión de galicismos en el alemán no refleja en absoluto una buena relación entre los vecinos: hasta 1945, Francia siguió siendo el “enemigo hereditario” de los alemanes.

Con toda esta diversidad de situaciones hemos querido dar una muestra de la complejidad de las situaciones de frontera: hay fronteras “porosas”, que permiten desde la comunicación fluida hasta el surgimiento de una lengua híbrida; en cambio, hay otras que no solo separan lenguas, sino que incluso pueden crear divisiones dentro de una misma lengua. Los factores que intervienen son, evidentemente, múltiples: la proximidad de las lenguas, la posibilidad y la frecuencia del contacto entre pobladores, los accidentes geográficos, el sentimiento de pertenencia comunitaria al país, a la región o a la propia zona de frontera, las comunicaciones a través de las nuevas tecnologías de la palabra, la existencia de comunidades con terceras lenguas que estén repartidas entre ambos países y otros.

Una muestra de la conjunción de esos factores ocurre en la frontera argentino-brasileña. Según testimonio oral del Prof. Carlos Torres, ex Coordinador Integral del Programa de Escuelas Bilingües de Frontera (cf. 4.2.1.2.1), donde hay puentes para el transporte terrestre sobre el río Uruguay, con puestos policiales y aduana a ambos lados de la frontera, la población es monolingüe o bilingüe castellano-portugués sin mezclar las lenguas; en cambio, donde hay

“frontera seca” o se cruza el río mediante botes o balsas desde hace muchas generaciones –en actividades entre las que no se puede descartar el contrabando a pequeña escala– se forma el portuñol. Evidentemente, puentes, policía y aduana inciden en la conciencia de que se trata de dos países diferentes con lenguas diferentes, mientras que donde no los hay, surge una identidad común marcada por actividades conjuntas y lazos familiares que favorece el surgimiento de la mezcla lingüística.

4 La política lingüística a partir de 1993

Resumen: en este capítulo se expone y se discute la política lingüística con relación a las lenguas extranjeras a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación con sus antecedentes sobre el trasfondo histórico de dos etapas muy diferenciadas: el neoliberalismo de 1989 hasta la crisis de 2001 y las evoluciones posteriores.

4.1 La primera etapa

En los capítulos anteriores hemos desarrollado un panorama de la situación lingüística sobre la que actuará la política lingüística a partir de 1993. Pero antes de detallarla, haremos unas observaciones sobre el marco general en que se inscribe.

Marco histórico

En la Argentina, el período se divide en dos etapas claramente diferenciadas: 1) la etapa neoliberal, que comenzó en 1989, caracterizada por la apertura irrestricta de los mercados, la paridad peso-dólar y las “relaciones carnales”¹⁰⁶ con los Estados Unidos y terminó con la debacle socioeconómica, política e institucional en diciembre de 2001¹⁰⁷; 2) la posterior salida de esa situación, con una fuerte devaluación del peso, un discurso antiliberal, el impulso dado al Mercosur y una fuerte recuperación económica a partir de 2003. Como se analizará, esta diferenciación no significa que la política lingüística se pueda separar en dos etapas tan claras.

La **primera etapa** se puede situar en el contexto de la crisis mundial comenzada en la década de 1970 con el incremento del precio del petróleo. En el ínterin, los Estados Unidos de Norteamérica se habían convertido en potencia hegemónica, el proceso de concentración del capital había obrado máximamente a favor de las empresas multinacionales y chocaba con los límites nacionales; el Estado de bienestar resultaba caro para las empresas, cuya lucha competitiva a escala planetaria tenía que aprovechar las llamadas “ventajas comparativas”, es decir, los costos más bajos, de cada lugar. Comenzó entonces la era de lo que hoy conocemos como globalización: la modificación de las funciones del Estado-nación tradicional en el sentido de la deconstrucción de sus funciones de agente de conciliación aún entre los sectores

¹⁰⁶ La expresión pertenece al entonces canciller Guido di Tella.

¹⁰⁷ Esta política neoliberal provocó una enorme desigualdad social en toda América Latina. El escritor Carlos Fuentes señaló que, después de la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en México 17 personas reunían más dinero que otros 17 millones.

grandes y pequeños de la burguesía y su refuncionalización para que garantizase el libre flujo de capital –sobre todo, el financiero– e información de modo de defender los intereses de los sectores más concentrados de la economía mundial (cf. Hirsch, 1997). Para combatir las rebeliones sindicales y de organizaciones de izquierda, algunas de ellas, armadas, contra este modelo, en varios países latinoamericanos se crearon dictaduras militares, muchas veces con el apoyo de los Estados Unidos, que comenzaron con el Brasil en 1964 y llegaron hasta mediados de los años ochenta.

Además, con el fin de consolidar ideológicamente la globalización hacía falta un nuevo discurso que compensara la pauperización de vastos sectores de la población mediante la defensa de reivindicaciones justas y de larga data, entre las que se contaba la defensa universal de los derechos humanos¹⁰⁸, el debilitamiento del Estado-nación mediante el apoyo a las minorías nacionales y sus lenguas, la difusión del discurso “políticamente correcto” en cuanto a todas las demás minorías y la rehabilitación ideológica del individualismo.

En el terreno de las lenguas esta evolución provocó un triple movimiento: en primer lugar, la hegemonía de los Estados Unidos de América y de los recursos tecnológicos dominados por el inglés llevaron a la presencia cada vez más masiva del inglés como lengua mundial; en segundo lugar, como apuntábamos, se comenzó a reivindicar no solo las minorías nacionales históricas y sus lenguas, como la catalana o la irlandesa, sino también –a veces, en el seno de ideologías fascistas– constructos de dudosa legitimidad y de contenido xenófobo, como la de la Padania por parte de la Lega Nord (cf. Tanzmeister, 2001:105); en tercer lugar, se puso en marcha una reforma educativa igualmente global, la cual, entre otros ítems, incluyó el plurilingüismo en la escolaridad obligatoria, aun cuando en varios países latinoamericanos ese plurilingüismo consistiera en tomar como primera y muchas veces única lengua extranjera el inglés, fortaleciendo así la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática.

Al mismo tiempo se constituyeron uniones transestatales, que iban desde meros acuerdos aduaneros hasta asociaciones integradas política y culturalmente, y desde mercados cautivos de países centrales hasta políticas que permitieran ser competitivas en lo económico sobre todo frente a los Estados Unidos. Tempranamente se creó la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (1952), germen de lo que es hoy día la Unión Europea. En América Latina

¹⁰⁸ Diversas comunidades indígenas latinoamericanas ponen hoy en tela de juicio esos derechos humanos “universales” porque separan lengua y cultura, por un lado, y la posesión de la tierra, por otro, mientras que para esas comunidades la posesión comunitaria de su tierra ancestral es indisoluble de su cultura.

ese proceso, en lo que nos concierne, tuvo tres hitos: la firma de la Declaración de Iguazú (1985), en que los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney promovían una alianza estratégica bilateral entre Argentina y Brasil, aunque pensada ya para la integración de otros países latinoamericanos; el Tratado de Asunción (1991), que constituyó el acta fundacional del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), integrado por la Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y al que se sumará Venezuela como Estado parte¹⁰⁹; y el tratado constitutivo de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR), firmado en 2008 en Brasilia por los doce países sudamericanos independientes¹¹⁰, luego ratificado por los parlamentos de cada país miembro (el último país en completar la ratificación fue Paraguay, el 11 de agosto de 2011). Por ahora tiene un nivel menor de integración la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), creada el 23 de febrero de 2010 con sede en Panamá, y que integra a todos los países americanos –incluidos aquellos que pertenecen al Commonwealth– salvo Canadá, los Estados Unidos de América y la Guayana Francesa.

En la Argentina, la política económica de la dictadura militar más sangrienta que conoció el país (1976-1983) ya había respondido al nuevo orden económico mundial capitalista, que requería de la represión de toda actividad política y sindical, puesto que implicaba la destrucción masiva de empleo y, en el caso argentino, la quintuplicación de la deuda externa. A los treinta mil muertos por el terrorismo de Estado sumó a los caídos en la guerra de Malvinas, que también tuvo, como vimos, consecuencias con relación a las lenguas extranjeras. La ideología dictatorial se plasmó de diversas maneras en la educación, desde los contenidos hasta las medidas disciplinarias contra los alumnos y desde la intervención a las universidades hasta la persecución de docentes, alumnos y empleados y el cultivo de la delación. El gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) restableció la democracia y la vigencia de los derechos humanos y promovió el restablecimiento de la calidad educativa, pero los intentos de modificar la economía desembocaron en la hiperinflación anual del 3080% en 1989 que acabó anticipadamente con su gobierno. Así se confirmó que la relación de fuerzas internacional y local obligaba a la Argentina a ajustarse al Consenso de Washington: la globalización significaba la apertura irrestricta de los mercados y, por tanto, la destrucción de

¹⁰⁹ Tres de los países miembros ya han aceptado el ingreso de Venezuela; falta la ratificación del parlamento paraguayo, que por ahora se resiste a esa incorporación. Además, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú son países asociados, y México figura en calidad de observador.

¹¹⁰ El único país sudamericano que no la integra es la Guayana Francesa (Guyane) por ser un Departamento de Ultramar de Francia.

gran parte de la industria local, el aumento vertiginoso de la deuda externa y la privatización de empresas y servicios prestados hasta entonces por el Estado.

Los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) y Fernando de la Rúa (1999-2001) siguieron esos lineamientos también en el terreno de la educación. Con un discurso presuntamente progresista, que a su manera alentaba las reivindicaciones largamente postergadas de las minorías y accedía a “federalizar” la educación permitiendo que cada jurisdicción –cada una de las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires– fijara una serie de pautas, en realidad estaba aplicando recomendaciones del Banco Mundial para reducir los gastos estatales: el Estado mantuvo únicamente las universidades nacionales; los colegios secundarios y los institutos terciarios fueron transferidos a las provincias (ver), y para las minorías indígenas la “autonomía” significó a menudo que el Estado ya no se hiciera cargo de ellas. Así lo manifiestan, entre otros, docentes de La Pampa (Caire y Zandrino, 2008: 127):

La década del '90 se caracteriza por un conjunto de medidas adoptadas en el ámbito del poder educativo provincial: cierre de modalidades y divisiones, ampliación del número de alumnos por grado, congelamiento salarial, restricción de licencias y de cargos en “comisión de servicios”, modificación del Estatuto del Trabajador de la Educación, imposición de cursos de reconversión de docentes; todas ellas en coherencia con la reforma educativa. Esta transformación fue impuesta por los organismos internacionales de financiamiento y encontró una oposición dispar en el colectivo docente y en los movimientos políticos.

A diferencia de la amplia integración propuesta por Alfonsín-Sarney en 1985, también la constitución del Mercosur en 1991 se retrotrajo durante el menemismo a acuerdos comerciales (cf. el apartado sobre portugués). La etapa neoliberal terminó en diciembre de 2001 en la bancarrota de la población, con un 40% por debajo de la línea de pobreza, el default estatal y una completa crisis institucional, con cinco presidentes en dos semanas.

4.1.1 La política lingüística de la primera etapa

No se puede trazar una analogía automática entre las medidas político-lingüísticas emprendidas durante esos doce años (1989-2001) y la evolución político-económica, no solo porque los lineamientos educativos gozan de cierta persistencia y autonomía, sino también porque la pauperización de los sectores medios obligó al sistema educativo público a incorporar a alumnos que antes frecuentaban las escuelas privadas y cuyos padres exigían determinada calidad de la educación. Son, en cambio, visibles las marcas internacionales de las reformas educativas que se produjeron en los años noventa, en especial en la reforma educativa

iniciada en 1986 y que desembocó en la Ley Federal de Educación de 1993, cuyos trazos mayores fueron la ampliación de la escolaridad obligatoria (“enseñanza general básica”, EGB) de siete a nueve años (a diez, si se suma un año de preescolaridad), la diversificación de los últimos tres años de la escuela secundaria en el llamado “ciclo polimodal” y la fijación de contenidos básicos curriculares acordados entre todas las provincias; en el terreno de las lenguas se destacaba la supremacía del inglés –aunque no en la ley misma– y la reivindicación discursiva de las lenguas aborígenes y las variedades regionales del castellano. Pero todo ello se debe analizar más detalladamente. Lo haremos comenzando por la legislación lingüística, herramienta central de la política lingüística estatal.

4.1.1.1 La naturaleza de las leyes

Una ley es un discurso que emana del poder en determinadas condiciones de producción y cuya fuerza varía según la situación política del país, su composición social y étnica, sus creencias, costumbres y tradiciones. Por lo común, una ley se sanciona cuando se quiere modificar un orden social existente o cuando se quiere preservar un orden social que se considera amenazado.

Esto demuestra que los gobiernos tienden a ejercer lo que los sociólogos llaman el control social, que consiste sobre todo en el afán de naturalizar lo que una sociedad debe considerar la normalidad; es decir que consiste en el proceso de socialización dentro del orden que se quiere establecer, con todas sus creencias colectivas, sus estereotipos sociales, sus actitudes y sus prejuicios. El control social no se logra únicamente a través de un sistema coactivo y represivo, sino también a través de uno educativo y persuasivo, y las leyes no son el único mecanismo del control social; también actúan lo que Louis Althusser llama Aparatos Ideológicos de Estado, entre los que se destacan la escuela las instituciones religiosas, la familia y, hoy día, los medios masivos de comunicación.

Las leyes sobre educación sintetizan en cierto modo, pues, ambos aspectos: la regulación jurídica y la reproducción de las condiciones de producción de manera persuasiva, no represiva. Aun así, incluso la educación oficial puede producir efectos no planeados por los legisladores, como ocurrió en muchos países con las consecuencias de la alfabetización general. Sin embargo, las leyes educativas en principio son formuladas desde un poder que busca mantenerse o ampliarse, y abarcan una serie de cuestiones que podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

1. Un conjunto de valores acerca de cómo debe estar conformada la sociedad, de qué es el buen ciudadano y el hombre bueno.
2. Una concepción de la evolución del niño al hombre y, por tanto, de la división y articulación entre los distintos niveles.
3. Un ideal pedagógico: los conocimientos que la sociedad considera que debe transmitir a la próxima generación –el llamado conocimiento socialmente útil–. En ocasiones, la propia ley puede prever la posibilidad de que esos conocimientos cambien.
4. Una idea acerca de la responsabilidad del Estado y la sociedad en la educación, estrechamente vinculados con el pensamiento social y, por tanto, de la interrelación de los distintos actores del sistema escolar, incluida la educación privada.
5. Un ideal de docente, de su responsabilidad, acción, formación, capacitación, especificidad.
6. Aspectos del financiamiento de la educación: gratuidad, edificios escolares, sueldos de docentes y no docentes, materiales de estudio, becas, etc.
7. A veces, una concepción metodológica y una concepción del aprendizaje.

A nuestros fines llamaremos *legislación lingüística* aquella que dictamina directa o indirectamente al uso de las lenguas; es decir, aquella que ejerce el control del orden sociolingüístico. Con “indirectamente” nos referimos a legislación como los pactos internacionales de derechos humanos que garantizan a cada persona el derecho a educarse en la cultura del pueblo al que pertenece.

4.1.1.2 Las leyes de educación

En el curso de la historia de la Argentina como Estado independiente se han sancionado hasta ahora tres leyes generales de educación: la Ley de Educación Común, de 1884; la Ley Federal de Educación, de 1993, y la Ley de Educación Nacional, de 2006. Entre 1884 y 1993 se dictó nueva legislación educativa, como la relativa a la creación de numerosas instituciones de formación docente; se sancionó la Ley Láinez, de 1905, que le otorgaba al gobierno nacional facultades para crear escuelas en el interior; se aprobó una importante modificación de los planes de estudio de la escuela secundaria hacia 1935, en consonancia con el espíritu nacionalista conservador de la época; también se dictaron numerosas resoluciones ministeriales nacionales respecto de la enseñanza privada, las denominaciones de títulos de

profesores en lenguas extranjeras y muchas otras. Sin embargo, las únicas leyes que abarcan toda la escuela primaria o incluso todo el sistema educativo nacional son las tres mencionadas, que analizaremos sobre todo en sus determinaciones acerca de las lenguas extranjeras. Incluimos la Ley de Educación Común pese a que no pertenezca al período, pues constituye el antecedente más poderoso de las leyes siguientes, y trataremos la Ley de Educación Común en 4.2.1.

1) La Ley de Educación Común N° 1420 (1884)

Esta ley de la Generación del Ochenta, precedida del I Congreso Pedagógico Nacional, que instauró la educación primaria obligatoria, se sancionó en un momento en que, por una parte, se aprobó este tipo de leyes en varios países europeos y americanos; entre ellos, muy tempranamente en el Uruguay (en 1877); por la otra, la Argentina se encontraba en los comienzos de la inmigración europea masiva, que su capa dirigente quería impulsar. Esta ley contiene solo tres referencias a la lengua. En primer lugar, establece un “mínimum” de instrucción obligatoria en las siguientes materias:

“Art. 6: [...] *lectura y escritura*¹¹¹; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, *idioma nacional*; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución nacional. [...]”

Notemos que en “lectura y escritura” no se indica en qué lengua se la realizará, y que por la redacción – “nociones de historia general, idioma nacional”– no queda del todo claro si la cuantificación “nociones” se refiere únicamente a la historia general o si también incluye el idioma. Sin embargo, en la segunda referencia, relativa a las escuelas ambulantes y de adultos (art. 12), la cuestión se desambigua: la redacción es levemente diferente y se dice claramente “nociones de idioma nacional”. La última mención de una cuestión lingüística se encuentra en el art. 25, que señala que

“Los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias. Los maestros extranjeros

¹¹¹ Todas las cursivas en los textos legales citados nos pertenecen (R.B.).

no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria, sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación y *conocer su idioma*".

Como se observa, no hay mención alguna a las lenguas extranjeras, a pesar de que esta ley se inscriba en la mencionada política de poblar el país con inmigrantes europeos¹¹², ni de las lenguas indígenas, pese a que esas lenguas gozaran aún de vitalidad. En cuanto a las lenguas extranjeras, es cierto que por entonces no solían formar parte de la currícula de la educación primaria pública. Pero en la Argentina concurrían dos motivos ulteriores para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria: por una parte, actuaba sobre los legisladores el peso de la ideología del monolingüismo estatal como constitutivo de la nación que, en este caso, estaba formándose con un gran caudal de inmigrantes alóglotas; por la otra, como ya se señaló, intervenía una cuestión de clase: las masas debían adquirir una formación básica que les permita conocer sus derechos y sobre todo sus deberes, mientras que la instrucción en una cultura más amplia, que incluyera el conocimiento de lenguas extranjeras, se limitaba a los segmentos superiores de la sociedad, lo cual incluyó, como vimos, la creación de profesorados en lenguas extranjeras para la escuela secundaria desde 1904.

2) La Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993)

Pasarán ciento nueve años hasta que se sancione la segunda ley general, precedida del segundo congreso pedagógico nacional realizado en Embalse, Provincia de Córdoba, del 27 de febrero al 6 de marzo de 1986. En aquel momento reinaba en el país cierto entusiasmo refundacional tras los ocho años de dictadura. Al mismo tiempo, la Declaración de Foz de Iguazú permitía augurar una mayor integración sudamericana. Pero entre el congreso pedagógico y la sanción de la ley mediaron la hiperinflación de 1989-90, la salida anticipada del gobierno de Raúl Alfonsín, la consolidación del programa económico neoliberal y, en el plano internacional, la desintegración de la URSS en 1991. Es decir que la ley nació en medio de tensiones geopolíticas y económicas, entre quienes apoyaban la formación de nuevas unidades políticas supraestatales –sobre todo aquellos que concebían las integraciones regionales como manera de hacer frente a los intereses del capitalismo global sostenido política, ideológica y militarmente por la potencia hegemónica– y quienes, por el contrario, en el mejor de los casos intentaban que el país ocupara un lugar funcional a la nueva división internacional del trabajo.

¹¹² En cambio, la laicidad de la ley es fruto de la intención de atraer a inmigrantes protestantes del norte europeo.

En este sentido son significativas las modificaciones en los contenidos operadas en el paso de los dictámenes del Congreso –divididos en dictámenes de consenso unánime, de consenso mayoritario y de minoría– a la letra de la ley. El texto legal es, en varios aspectos, más conservador que los dictámenes de mayoría, los cuales ya eran más conservadores que las intenciones que parecen haber tenido sus organizadores, entre otros ítems, en lo que respecta a la integración latinoamericana. Así, mientras que la comisión de trabajo n° 1 del Congreso (hubo siete) se llamaba “Objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana” y en las conclusiones se señalaba que “La lengua nacional será cultivada y preservada como instrumento básico de comunicación, acceso a la cultura y trabajo intelectual, al mismo tiempo que como factor de identidad nacional y hermandad indo-americana”, en la Ley Federal todo lo relativo a América Latina se diluía en fórmulas como (Art. 1) “la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración”, sin especificar a qué integración se refiere. El contenido latinoamericanista se difuminaba aún más en los Arts. 2 y 6 mediante el trazado de una frontera que es la del cosmos: el primero de estos artículos declara que la política educativa tiene que tender a “conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo”; el segundo exige que el sistema educativo posibilite una formación integral y permanente del hombre y la mujer “con vocación Nacional, proyección Regional y Continental y visión Universal”; al mismo tiempo reaparecían dimensiones de lo religioso y lo espiritual que en el Congreso Pedagógico habían pertenecido más bien a los dictámenes de minoría.

La novedad aparecía en dos artículos con relación a las lenguas aborígenes, reflejo del discurso políticamente correcto en boga¹¹³. Así, en el art. 5, inciso 19, se establecía “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al *aprendizaje y enseñanza de su lengua*, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”, y en el art. 34, que “el Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes Jurisdicciones, de *rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas*, enfatizando su carácter de instrumento de integración”.

Con respecto a las lenguas extranjeras, contrariamente a una creencia generalizada, no fue esta ley la que introdujo su enseñanza en la escolaridad obligatoria. En vano se buscarían

¹¹³ En otro lugar (Bein, 2008b) mostramos cómo, entre 1988 y 2006, pese a sus enormes diferencias demográficas y demolingüísticas, la mayoría de los países latinoamericanos incorporaron pasajes muy similares acerca de los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades aborígenes en sus Constituciones.

en su texto los sintagmas “lengua extranjera”, “idiomas” o cualquier otro que designara ese objeto. La Ley Federal dejó esas regulaciones político-lingüísticas en manos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)¹¹⁴, igual que muchos otros temas, conforme a la descentralización educativa acompañada de la transferencia de todas las instituciones educativas, salvo las universidades nacionales, a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (vide infra, Ley de Transferencia Educativa).

Por supuesto que de los acuerdos-marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, en los que el Ministerio nacional de los años 1997-1999 ejerció gran influencia, se desprendería una política lingüística: la que, junto con la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta el 9º año (Enseñanza General Básica, EGB), fijó tres ciclos trianuales de lengua extranjera, al menos uno de los cuales debía ser de inglés y al menos dos de ellos se debían dictar durante esos nueve años obligatorios. Los Contenidos Básicos Curriculares de 1995 recomendaban el comienzo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el cuarto año de la escuela primaria; el acuerdo-marco n° 15 (en lo sucesivo, A-15, *ver anexo 1*) del Consejo Federal de Cultura y Educación, cuya versión definitiva (la 12ª) se aprobó en mayo de 1998, fijaba las siguientes opciones:¹¹⁵

- a) para la EGB, un mínimo de dos niveles de enseñanza de *Lenguas Extranjeras*, uno de los cuales debe ser de inglés;
- b) para la Educación Polimodal, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la EGB o un nivel de otra lengua extranjera.

Las alternativas eran las siguientes:

- a) al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
- b) al menos dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada;
- c) al menos tres niveles de inglés.

¹¹⁴ En 1971, el Decreto-Ley 19682 había creado el Consejo Federal de Educación (CFE), constituido por los Ministros de Educación de las distintas provincias y de la ciudad de Buenos Aires; cuando el Ministerio pasó a ser “de Cultura y Educación”, el Consejo Federal también añadió la palabra “Cultura”. Como hoy en día el Ministerio ha vuelto a su nombre anterior, el Consejo Federal volvió a ser “de Educación”.

¹¹⁵ El A-15, cuyo título es “Acuerdo-marco para la enseñanza de lenguas”, también incluye un apartado sobre el español como idioma oficial y mayoritario, por lo cual “su adquisición y manejo eficiente es condición básica de equidad y participación en la comunidad nacional”, aunque respetando las variedades regionales, y su aprendizaje como lengua segunda en el caso de las comunidades aborígenes para las cuales no es lengua materna. Otro apartado está dedicado a las lenguas aborígenes y a la posibilidad de su alfabetización en esas lenguas.

En función de las alternativas expuestas, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires:

- a) Garantizarán, en una primera etapa de transición, la enseñanza progresiva de Lenguas Extranjeras a partir del Séptimo Año de la EGB.
- b) Autorizarán el desarrollo de un cuarto nivel de enseñanza de una lengua extranjera (más allá de los alcances previstos en los CBC para la EGB y la Educación Polimodal) en instituciones que comiencen su enseñanza desde el Nivel Inicial o el Primer Ciclo de la EGB.
- c) Autorizarán el desarrollo simultáneo de dos o más niveles de Lenguas Extranjeras así como niveles (más allá de los alcances previstos en los CBC para la EGB y la Educación Polimodal) en instituciones de gestión privada y de gestión oficial que opten por incrementar los espacios curriculares destinados a la enseñanza de *Lenguas Extranjeras*; en el segundo caso, en el expreso marco de una planificación de base local regional y de acuerdo con las posibilidades presupuestarias.
- d) Podrán complementar la enseñanza de Lenguas Extranjeras a través de cursos optativos con acreditación formal fuera de los horarios y/o los calendarios escolares regulares, de forma tal que la mayor cantidad de lenguas extranjeras sea accesible a la mayor cantidad de alumnos de la EGB y de la Educación Polimodal.”

Si bien el A-15 (*ver anexo 1*) solo imponía un mínimo de tres años de inglés, de hecho varias de las provincias que cumplieron con la introducción de las lenguas extranjeras a partir del 4º año de escolaridad optaron por enseñar únicamente inglés.

Además, no deja de ser significativo que en el contexto descrito –la transferencia de las escuelas a las jurisdicciones (vide infra) y el retroceso en la función del Estado nacional de garantizar una educación de igual calidad para todos–, la Ley Federal estuviera manifestando a través del silencio la concepción de que la política lingüística escolar con respecto a las lenguas extranjeras no era un asunto que mereciera quedar plasmado en la ley fundante de la educación en el país.

3) Las leyes de Transferencia Educativa y de Educación Superior

Otras dos leyes sobre educación tuvieron un efecto perjudicial, al menos durante cierto tiempo, para las lenguas extranjeras: la Ley de Transferencia Educativa N° 24.049, de 1992, que, en consonancia con las recomendaciones del Banco Mundial, transfirió las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, con lo cual ese “ministerio sin escuelas” solo retuvo las universidades nacionales. Por esta ley no solo fueron transferidos los colegios secundarios públicos sino también, a partir de 1994, los institutos de formación docente, incluidos los de formación de profesores de lenguas extranjeras, los cuales, además, perdieron buena parte de su autonomía,

dado que aquellos que antes se habían regido por su propio Reglamento Orgánico desde hacía más de tres décadas años tuvieron que ir supeditándose a la legislación de cada jurisdicción.¹¹⁶ Por ejemplo, el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” antes había podido tener intercambios de diversa índole con la sola anuencia del Ministerio nacional y enmarcados en los convenios de cooperación internacionales, como la presencia de lectores del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y del Instituto Camões de Portugal, intercambios de practicantes con Quebec, etc. A partir de su dependencia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, todos estos acuerdos tuvieron que revisarse y la institución ya no pudo suscribir convenios por su propia cuenta, sino que todos debían ser firmados por el Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La transferencia también dificultó la contratación de profesores extranjeros, dado que al sistema educativo municipal en principio solo pueden ingresar docentes argentinos.

Otra consecuencia fue que inicialmente los títulos que se obtenían en estas instituciones perdieron su validez nacional, circunstancia especialmente irracional en el caso del Gran Buenos Aires, dado que la ciudad forma una continuidad urbana con sus alrededores, en cuyas escuelas, además, faltan docentes titulados de lenguas extranjeras. Esto se fue subsanando con el reconocimiento de los títulos por parte de todas las jurisdicciones.

A esto se sumó la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995¹¹⁷, que considera funciones básicas solo de las universidades (art. 28) las de

- a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;
- c) Crear y difundir el reconocimiento y la cultura en todas sus formas;
- d) Preservar la cultura nacional;
- e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad,

¹¹⁶ Hubo ciertamente protestas; por ejemplo, el 6 de enero de 1994 los Consejos Directivos de los dos grandes institutos de formación docente de Buenos Aires le escribieron una carta conjunta al entonces presidente Carlos Menem denunciando los problemas que esa transferencia acarrearía, pero hasta fin de 2011 el actual senador Menem no la ha contestado.

¹¹⁷ Ver pág. 195.

mientras que a las instituciones de educación superior no universitaria les reserva (art. 17) las funciones de

- a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo;
- b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

Además, las instituciones terciarias no universitarias ya no podían tener posgrados (como la Maestría en Estudios del Lenguaje, del I.S.P. “Joaquín V. González”, que tuvo durante varios años un lectorado brasileño para los seminarios obligatorios de portugués, o la Carrera de Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera, del I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”), sino que esos estudios pasaban a llamarse “postítulos” (art.19). Efectivamente, después de unos años esos estudios se rebautizaron, respectivamente, diplomaturas (en lugar de maestrías) y tecnicaturas (en vez de carreras de especialización), con menores exigencias horarias y trabajos finales en lugar de tesis. La única alternativa para continuar con posgrados era y sigue siendo contar con un convenio con una universidad. Otra consecuencia de la Ley de Educación Superior fue que los egresados de instituciones no universitarias no podían seguir posgrados universitarios. Se produjo entonces la situación absurda de que los profesores de lenguas extranjeras podían seguir posgrados en universidades extranjeras (de hecho, varios profesores de lenguas extranjeras egresados de esas instituciones obtuvieron doctorados en universidades europeas) pero no en universidades argentinas. Esta situación llevó a dos movimientos diferentes: 1) algunas instituciones suscribieron acuerdos con universidades europeas para que sus egresados pudieran cursar estudios de posgrado semipresenciales pero en algunos casos muy onerosos para los sueldos argentinos; 2) tanto universidades nacionales como privadas ofrecieron “ciclos de licenciatura” pagos para que en dos años los egresados de profesorado obtuvieran un título universitario de grado. Finalmente, en 2003 se modificó el artículo 39 de la Ley permitiendo la formación de posgrado también “en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos”, y se añadió el artículo 39 bis¹¹⁸:

¹¹⁸ Ver pág. 199.

Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerequisites que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira. En casos excepcionales de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes, podrán ser admitidos siempre que demuestren, a través de las evaluaciones y los requisitos que la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado que se proponen iniciar así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En todos los casos la admisión y la obtención del título de posgrado no acredita de manera alguna el título de grado anterior correspondiente al mismo.

A pesar de este artículo nuevo, algunos de los ciclos de licenciatura, sobre todo los destinados a profesores de inglés, continúan hasta hoy, aunque con menos alumnos, porque a quienes quieren seguir un posgrado universitario les ofrecen una base teórica más amplia de la que suelen obtener en los institutos de formación docente, los cuales, en compensación, proveen a sus estudiantes de una mejor formación didáctica y más práctica docente frente a alumnos que los profesorado universitarios.

Estas dos leyes –la de Transferencia Educativa y la de Educación Superior– constituyen ejemplos de legislación que, aun cuando no haya sido político-lingüística ni se haya referido puntualmente a la formación de profesores de lenguas extranjeras, tuvo una fuerte repercusión en este ámbito porque amplió la brecha académica entre los profesores de lenguas formados en universidades y los egresados de instituciones no universitarias en cuanto a la posibilidad de cursar posgrados y porque los profesorado de lenguas extranjeras estaban más interesados que los de maestros de escuela primaria, matemática, lengua española o ciencias naturales y sociales en establecer acuerdos con universidades extranjeras para conseguir lectores e intercambios de practicantes, docentes y estudiantes. Tras la sanción de la Ley de Educación Superior algunas instituciones terciarias intentaron convertirse en institutos universitarios, es decir, en universidades monodisciplinares¹¹⁹; el estatus universitario les habría permitido sortear todas las limitaciones impuestas a los profesorado terciarios y facilitar acuerdos con universidades extranjeras que objetaban su estatus no universitario, pero los sucesivos gobiernos no lo permitieron.

¹¹⁹ Ese estatus lo habían logrado en 1996 por decreto N° 1404 del Poder Ejecutivo Nacional el Conservatorio Nacional Superior de Música “Carlos López Buchardo”, la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación “Ernesto de la Cárcova”, el Instituto Nacional Superior de Cerámica, la Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”, el Instituto Nacional Superior de Danzas y el Instituto Nacional Superior de Folklore, que se habían unido en el Instituto Universitario Nacional de Arte.

4.1.1.3 Consecuencias y discusión político-lingüística

Por los motivos expuestos, las consecuencias esperables de las dos leyes eran la desvalorización de los títulos obtenidos en instituciones no universitarias y la baja de la matrícula en sus carreras de formación de docentes de lenguas extranjeras. Sin embargo, eso ocurrió solo restringidamente, como lo demuestran la continuidad del número de ingresantes a esas instituciones –con oscilaciones según las lenguas, pero que se debían a otras circunstancias, como la reducción en la enseñanza escolar de francés– y que algunos de estos terciarios fueran convocados a la par de universidades para dictar cursos de capacitación en lenguas extranjeras para docentes de escuelas secundarias entre los años 1997 y 2000. Es decir que ambas leyes generaron una serie de inconvenientes administrativos, burocráticos y de vinculación académica con otros centros, pero no modificaron sustancialmente el prestigio de las instituciones concernidas.

En esta evolución intervinieron factores como los que describiremos a continuación.

Distribución de la formación de profesores de lenguas extranjeras

En todo el país los docentes con título de profesor en lenguas extranjeras seguían y siguen proviniendo en más del 70% de institutos superiores no universitarios, mientras que los universitarios constituyen solo alrededor del 17%, con la particularidad de que en algunas de las jurisdicciones más importantes, como la Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, los profesores egresados de universidades son solo entre el 8,6 y el 11% (Rivas, 2007:29).¹²⁰ En particular, en la Ciudad de Buenos Aires la UBA no ofrece profesorado de lenguas extranjeras, mientras que los dos grandes institutos fundados en 1904 gozan de un amplio prestigio y sirvieron de modelo para otros profesorados terciarios e incluso universitarios.

Titulación de los docentes

Continuaba entonces y continúa hoy existiendo un gran déficit de profesores titulados, como se detallará más adelante. Dado que los egresados de carreras docentes no cubren todos

¹²⁰ Dado que los datos del informe del CIPPEC son, en general, de 2004, pueden haber variado un poco, pero no creemos que lo hayan hecho sustancialmente.

los puestos, las clases de lengua extranjera las dictan personas con títulos afines (como traductores), estudiantes de profesorados, profesores de otras materias que tienen conocimientos de las lenguas, personas que tienen una formación no reconocida oficialmente o incluso personas sin formación pedagógica que son seleccionadas por su conocimiento de la lengua. La falta de profesores titulados se manifiesta especialmente en inglés, no solo porque es la lengua de mayor demanda escolar, acrecentada con la extensión a la escuela primaria, sino también porque cierta proporción de los egresados de las instituciones más importantes –no hay registros numéricos al respecto– prefiere trabajar en academias privadas o en otros puestos de trabajo mejor remunerados y menos enervantes (secretarías bilingües, turismo, etc.) en lugar de hacerlo en el sistema escolar, sobre todo en las escuelas públicas.

Además, algunos profesorados no universitarios, como la Escuela Normal Superior “Sofía Broquen de Spangenberg” de Buenos Aires, ya formaban profesores de lenguas extranjeras para la escuela primaria, y otros incorporaron esa formación.

Por todo ello, las dos leyes nombradas causaron un menoscabo institucional de los profesorados no universitarios y de los derechos de sus egresados, pero no incidieron de manera gravitante en su prestigio.

4.1.1.4 Los contenidos básicos comunes (CBC)

Junto con la sanción de la Ley Federal se puso en marcha la reforma curricular en varias etapas que describiremos a continuación.

En 1993 se emprendió la elaboración, discusión y aprobación de los Criterios y Metodología de Trabajo para acordar Contenidos Básicos Comunes para la Educación Argentina, para lo cual se formó una Comisión Técnica Asesora. El proceso de elaboración de los CBC tenía diversas etapas y circuitos de trabajo.

La primera etapa se denominó *divergencia necesaria* y en ella se recogieron aportes de varias fuentes: Programas de Estudios Nacionales, 1956; Programas de Estudios Provinciales, 1962; Diseños Curriculares Provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA), así como aportes oficiales; Cinco consultas organizadas por el MECyT de la Nación, entre ellas, una Encuesta Nacional de Opinión Pública a una muestra estratificada de más de 1.500 casos, representativa de la población nacional y la encuesta “La Familia Opina”, en la cual se obtuvieron más de 80.000 respuestas y entrevistas a cerca de 200 organizaciones no gubernamentales. También se consultaron Diseños Curriculares de otros países y documentos

elaborados por más de 60 investigadores y docentes universitarios de disciplinas seleccionadas por el CFCyE y se incluyó el Pacto Federal Educativo II (2000), cuya propuesta original del Ministro de Educación Juan José Llach se basaba expresamente en “recomendaciones del Banco Mundial” (www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Pacto2/pacto2_1_llach.htm)

La segunda etapa se denominó *convergencia imprescindible*. Consistió en realizar una síntesis lo más provechosa posible de fuentes tan dispares, discutirla y volver a redactarla con docentes en actividad, especialistas y Equipos Técnicos Provinciales. Sumando estos aportes se editaron los CBC, que fueron aprobados por el CFCyE en 1994 y revisados en 1995. Surgió así la primera versión de los Documentos Curriculares.

Tras una primera propuesta de crear un solo “capítulo” de Lengua (maternas, segundas y extranjeras), ante presiones de los propios especialistas en lenguas extranjeras estas conformaron un capítulo propio. También en este caso la publicación de los CBC fue precedida en 1996 de varias instancias de consulta a especialistas, seminarios regionales y nacionales de consulta. El mecanismo era la profusa difusión de cuadernillos de “materiales de trabajo” elaborados sobre todo por el Ministerio nacional con definiciones de lengua materna, segunda y extranjera y con textos sobre la importancia, los objetivos, los contenidos, la metodología y la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras divididos por ciclos (EGB II y III y Polimodal) así como sobre la formación docente; los participantes de los seminarios (especialistas y docentes) podían leer estos cuadernillos previamente y en las reuniones con funcionarios ministeriales podían formular preguntas y presentar críticas por escrito, que eran contestadas en nuevos cuadernillos. En algunos casos, estas críticas llevaron a modificaciones en los CBC definitivos. En nuestro caso pudimos criticar las formulaciones acerca del inglés como “lengua vehicular natural” y de su enseñanza “como lingua franca” señalando el carácter acientífico del primer sintagma y el hecho de que “lingua franca” es una función sociolingüística que no encierra de por sí un tipo de lengua ni suscita una metodología especial; efectivamente luego se reemplazó el primer sintagma por el de “lengua de comunicación internacional” y se aclaró que lo que se proponía enseñar el inglés no como lengua extranjera ligada a su variedad y cultura de origen. Esto último, a su vez, motivó protestas de los

profesores de inglés, que criticaban la exclusión de la literatura en lengua inglesa de sus clases, por lo cual en los CBC definitivos también se incluyeron contenidos literarios.¹²¹

4.1.2 Las herramientas legales jurisdiccionales

4.1.2.1 Leyes provinciales de educación

La Ley Federal de Educación se plasmó en una serie de leyes y disposiciones provinciales que, con pocas diferencias, la reproducían (cf. <http://www.escolares.com.ar/legislacion>): es el caso de la Ley General de Educación N° 4731 de la Provincia de Jujuy (1993), que, a pesar de la composición de su población, ni siquiera mencionaba la enseñanza de las lenguas indígenas, sino que solo mencionaba “el respeto por las culturas aborígenes” en su Art. 8, inciso ñ, el cual ni siquiera figuraba en la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro (1992, reformada en 1993); solo incluía algunas particularidades provinciales, como la atención a la producción agropecuaria “en secano y en áreas de riego” (art. 49) en la modalidad técnica rural.¹²² También la Ley de Educación N° 11.612 de la Provincia de Buenos Aires (1995), la Ley N° 9330 de la Provincia de Entre Ríos (2001) y otras reproducían muy de cerca la Ley Federal.¹²³ Incluso una jurisdicción tan importante como la Ciudad de Buenos Aires careció de ley de educación (y no la tiene hasta la actualidad). En cuanto a lenguas extranjeras, casi ninguna de estas leyes contenía alguna determinación, como tampoco la incluían leyes anteriores, como la Ley N° 8113 de la Provincia de Córdoba (1991). En aquellas que las incluían, las menciones eran muy escuetas. Así, la Ley General de Cultura y Educación de Catamarca de 1995 establecía en su art. 39 para la Educación General Básica:

b.- Brindar una formación general básica y común a niños, púberes y adolescentes que asegure el desarrollo integral de la personalidad a través:

[...]

- del afianzamiento del manejo de la lengua materna y de la adquisición de elementos de lenguas extranjeras y de informática.

¹²¹ Este proceso lo describimos con mayor detalle, incluidas las reacciones que suscitó la preponderancia del inglés de parte de asociaciones de profesores de otras lenguas extranjeras apoyadas sobre todo por la Embajada de Francia, en Bein, 1999.

¹²² El parlamento de Río Negro aprobó el 29 de diciembre de 2011 la reforma de esa ley.

¹²³ Un panorama abarcador de las leyes de educación provinciales de esos años lo brinda un relevamiento del CIPPEC de 2008 sobre nuevas leyes de educación en debate, cuando la única nueva ley ya aprobada era la N° 13.688/07 de la provincia de Buenos Aires (cf. <http://cippec.org/pics/Leyes%20Provinciales%20de%20Educacion%20en%20debate%20CADE.pdf>). Ver también págs. 261-266.

Con ello se estaba a mitad de camino entre la incorporación de las lenguas extranjeras a la escolaridad obligatoria fijada por el A-15 –puesto que se las incluía en la Educación General Básica– pero sin indicación de la cantidad de años a estudiarlas ni en qué etapa de la EGB introducirlas, y además se hablaba de la “adquisición de elementos”, lo cual hace pensar en un aprendizaje básico. Avanzaba más, en cambio, la Ley de Educación N° 4449 de 1998 de la provincia del Chaco, que se inclinaba expresamente por el plurilingüismo en tres de sus artículos. En el artículo 9, sobre los objetivos de la educación, destacaba:

h) El derecho del educando al plurilingüismo a través de la adquisición o del aprendizaje de otras lenguas: indígenas, regionales y extranjeras.

En el artículo 23, dedicado a la Educación General Básica, también pautaba

e) Ampliar los procesos conducentes a la construcción de la conciencia lingüística y discursiva, a través de la lengua materna y una opción plurilingüe en lenguas indígenas, regionales y extranjeras, con el objeto de contribuir a la práctica de una lectura inteligente y la producción oral y escrita eficaces y personalizadas.

Y en el artículo 26, sobre Educación Polimodal, establecía

e) Coadyuvar al dominio lingüístico y comunicativo de su lengua materna y de otras que se establezcan, mediante la opción plurilingüe en lenguas indígenas, regionales y extranjeras, que permitan acceder a información, expresar y defender sus puntos de vista, construir visiones del mundo –compartidas o alternativas– y participar en los procesos de producción y circulación del conocimiento.

Esta posición resultaba adecuada en una provincia en la que, además de la presencia de lenguas indígenas dotadas de fuerte vitalidad, habían convergido inmigrantes de numerosos países y credos que convivían armónicamente. Por eso no es de extrañar que, como se verá en el apartado siguiente, esta tesitura plurilingüe siguió manteniéndose en la legislación chaqueña hasta la actualidad, lo cual no significa necesariamente que se corresponda con la realidad escolar.

4.1.2.2 Los diseños curriculares jurisdiccionales

Luego y en algunos casos a la par de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995), que recomendaban iniciar la enseñanza de lenguas extranjeras en el 4º año de escolaridad (2º ciclo de la EGB) y teniendo en cuenta el Acuerdo Marco A-15 del CFCyE (1998)¹²⁴, que estipulaba dos ciclos de lenguas extranjeras en la EGB y uno más en Polimodal, con al menos un ciclo trianual en inglés y la opción de la enseñanza posterior de otras lenguas o de tres ciclos trianuales de inglés, las 24 jurisdicciones elaboraron diseños curriculares propios también para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este proceso para redactar y en cierta manera “traducir” los documentos nacionales a las realidades provinciales condujo a una movilización interna de los distintos agentes educativos similar a la ocurrida en el nivel nacional en la creación de los Contenidos Básicos Comunes. Los diseños curriculares contenían se también Como ejemplo reseñaremos las etapas al respecto de la provincia del Chaco (cf. Cazorla, 2005).

Ya en 1990 la resolución 489 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación había aprobado la concreción, a partir de ese año, de la enseñanza del idioma inglés en todos los Departamentos de Aplicación (Nivel Primario) de las Escuelas Normales Nacionales Superiores dependientes de la Dirección Nacional de Educación Superior. Así se hizo a partir de 1994 mediante un proyecto piloto en la ex Escuela Normal Nacional Superior “Domingo F. Sarmiento” de Resistencia, organizado y puesto en práctica por maestras especiales de inglés. Posteriormente, la Asociación de Profesores de Francés del Chaco (APFCH) propuso la inclusión del aprendizaje de lenguas extranjeras en el Nivel Inicial y la EGB presentando en la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco los documentos “El Plurilingüismo: Reflexiones y Fundamentos”; “Fundamentos y análisis parcial del Francés como Lengua Extranjera en la Educación de la Provincia del Chaco” y “Políticas lingüísticas y propuesta de implementación de lenguas extranjeras en la EGB y Educación Polimodal”, que pedían entre otros puntos:

[...] declarar obligatoria la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras en la EGB y de preferencia a partir del nivel inicial para evitar que únicamente los que gozan de buena posición económica tengan la posibilidad de acceder a más de una lengua extranjera.

Luego se redactaron los siguientes documentos:

¹²⁴ Ver pág. 200.

- Una primera versión del *Diseño Curricular Provincial de la EGB 1° y 2° Ciclos para la Provincia del Chaco* (1997).
- Los *CBC de LE para la Educación Polimodal*, aprobados en febrero de 1997. En este caso se decidió elaborar los diseños curriculares conforme a las lenguas extranjeras enseñadas en la Provincia del Chaco. Fue esta la primera acción concreta del Ministerio de Educación provincial para brindar una oferta plurilingüe y multicultural en el Chaco.
- La segunda versión del *Diseño Curricular Provincial de la EGB 1° y 2° Ciclos para la Provincia del Chaco* (1999).

También otras provincias redactaron en esos años diseños curriculares para las distintas etapas y modalidades de la educación, que en general fueron aprobados por resoluciones de los ministerios provinciales. Se trataba, por tanto, de herramientas legales de menor jerarquía que las leyes nacional y provinciales, con lo cual su aplicación era menos imperiosa.

Según lo detalla el informe del CIPPEC (Rivas, 2007:3), en un análisis de los Diseños Curriculares se observa que casi todas las provincias priorizaron la enseñanza del inglés en EGB 2 y 3 (o ciclo final de Primaria y primeros años de Secundaria, en las jurisdicciones que no cambiaron la designación) y se abren algunas opciones de otros idiomas en Polimodal (años finales de la Secundaria). Y el informe (Rivas, *ibíd.*) señala que

Al analizar las justificaciones de estas definiciones curriculares, se destaca que *la mayoría de las provincias fundamenta la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional*, con un marcado acento utilitario en la importancia de su difusión. Algunas jurisdicciones se inclinan hacia justificaciones más culturales y abren la posibilidad del aprendizaje de otras LE o se inclinan al portugués por una cuestión de proximidad geográfica.

En general, la evolución de la historia curricular argentina en materia de enseñanza de LE muestra un *pasaje progresivo del enfoque más cultural al enfoque más comunicativo*, que se constata en los últimos veinte años, por ejemplo a partir de la debilitación de la enseñanza del francés a manos del inglés.

Esto muestra que las autoridades jurisdiccionales asumieron plenamente las representaciones del inglés fomentadas desde el Ministerio nacional, por ejemplo, en los Materiales de Trabajo que constituyeron la base de los CBC:

El cambio de patrón tecnológico ha revolucionado tanto el área de la producción como la del trabajo, y en consecuencia el campo de la educación. La circulación y actualización de la información produce una verdadera avalancha de textos expositivos e instructivos para el uso de máquinas, aparatos e instrumentos en todas las áreas. Tales materiales se publican casi exclusivamente en inglés. Se busca, entonces, la inserción de Argentina en un contexto mundial de cambios tecnológicos y comunicaciones masivas en niveles macrogeográficos, y la

formación para el desempeño laboral y profesional. No cabe duda de que la opción como lengua vehicular es el inglés. MCE -"Documento gris", 1996¹²⁵

4.1.2.2.1 El proyecto de escuelas plurilingües de la Ciudad de Buenos Aires

Hubo algunos casos particulares en que esa tendencia al inglés como única lengua extranjera en la escolaridad obligatoria no se cumplió. Entre las “escuelas de lenguas vivas” que funcionaban como escuelas de aplicación de los institutos de formación docente, entre ellos, los que seguían el modelo de las Escuelas Normales Superiores (ENS, denominación de herencia francesa), algunas siguieron y siguen ofreciendo inglés o francés durante toda la escolaridad primaria; la distribución de los alumnos se realiza por sorteo; en la ENS “Presidencia Roque Sáenz Peña” (Ciudad de Buenos Aires) incluso se ofrece como alternativa el alemán.

En la Ciudad de Buenos Aires, como en casi todas las jurisdicciones, por Res. 841/96 de la Secretaría de Educación se instauró el inglés como única lengua extranjera obligatoria a partir del 4º año de la escuela primaria, aunque la resolución también garantizaba una oferta plurilingüe a través de los Centros Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIE), destinados a la enseñanza de otras lenguas para todos los niños del sistema primario público de la jurisdicción.¹²⁶

Pero también se diseñó en esos años en la ciudad un proyecto innovador denominado *Proyecto de Escuelas Bilingües*, que fue aprobado en 2001 por Res. 786/01 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad. Consistía en ofrecer una lengua extranjera desde el primer año de escolaridad con una carga horaria de cinco horas semanales a alumnos de escuelas denominadas “de alto riesgo”, y luego, “de zonas de acción preferencial”, es decir, a los sectores más pobres de la ciudad. Su propósito era brindar a estos alumnos carenciados la posibilidad de adquirir un buen dominio de una lengua extranjera, lo cual hasta entonces estaba reservado a los alumnos de escuelas privadas o a aquellos cuyos padres podían pagar un

¹²⁵ “Documento gris” se refiere a la denominación que dio la Dirección General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a esos materiales según el color de la tapa; así, el “Documento Gris” eran los *Aportes para la Formación Docente de Grado para el Primer Nivel de Lenguas Extranjeras de la EGB. Campo de la Formación de Orientación Inglés y Lengua Extranjera Seleccionada*.

¹²⁶ Los CECIE eran centros –uno por cada uno de los 20 distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires– que en su origen habían sido creados para ofrecer cursos de lenguas extranjeras a contraturno a los alumnos de escuelas de jornada simple (medio día), después de que en 1968 se incorporó la enseñanza de esas lenguas a las escuelas de jornada completa.

aprendizaje complementario en academias de idiomas. Pero además, los autores del proyecto tenían en mente que el aprendizaje temprano de una segunda lengua crea conciencia metalingüística, con lo cual debía mejorar también el manejo de la lengua primera.¹²⁷ Inicialmente se estableció la enseñanza de la lengua extranjera desde primer grado en doce escuelas primarias de jornada completa; en seis de ellas, inglés, y en sendas dos, francés, italiano y portugués. En 2002 el proyecto se transformó en el *Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras* (Resolución N° 2736-SED-2002). Hoy está integrado por veintiséis escuelas primarias de jornada completa. Su característica esencial es la intensificación de la enseñanza de las lenguas, tanto materna como extranjera, que consiste en que haya entre siete y ocho horas de clase semanales de lengua extranjera de primero a séptimo grado. A partir de cuarto grado se incorpora la enseñanza de una segunda lengua extranjera con una carga horaria de tres o cuatro horas semanales. En sexto y séptimo grado, la primera lengua extranjera disminuye su carga horaria en una hora y la segunda lengua extranjera aumenta una. Aunque está previsto el alemán, por ahora se enseñan solo el francés, el inglés, el italiano y el portugués, con la siguiente distribución: 14 escuelas tienen como primera lengua extranjera el inglés, 4 el francés, 4 el italiano y 4 el portugués. En las escuelas que enseñan como primera lengua extranjera el inglés, la segunda lengua extranjera es el francés en 4 escuelas, el italiano en 5 y el portugués en 4; las demás incorporan todas el inglés como segunda lengua extranjera, conforme al Art. 101 del *Reglamento del sistema educativo de gestión pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (2007).

4.1.3 Discusión

Conforme a lo expuesto, la evolución seguida por la reforma educativa a partir de la Ley Federal de Educación generaron una fuerte movilización cuyos antecedentes se deben buscar en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1988, en el que ya se habían producido confrontaciones ideológicas sobre todo entre los grupos más liberales y los liderados por el Consejo Superior de Educación Católica. También en el dominio de las lenguas extranjeras, como ya lo mostramos en el caso de la redacción de los Diseños

¹²⁷ Patricia Franzoni, una de las autoras, nos comentaba que esta hipótesis de impronta vigotskiana era una de las que más tuvo que discutir inicialmente con los docentes concernidos, pues estos partían del prejuicio de “¿cómo podremos enseñar una segunda lengua a chicos que ni siquiera saben bien el castellano?”

Curriculares del Chaco, se produjo esa movilización, tanto a raíz de los pasos encarados por el Ministerio nacional –reuniones con especialistas, producción de materiales, presentación de esos materiales en seminarios de consulta, reelaboración de las críticas de docentes en nuevos materiales, encuentros de discusión en establecimientos educativos, etc.– como a través de las reacciones glotopolíticas de terceros: asociaciones de profesores de lenguas, artículos periodísticos, confrontación de posiciones políticas e incluso una iniciativa importante motorizada por la Embajada Francesa en su preocupación por el avance del inglés como única lengua extranjera enseñada en el sistema escolar público: el seminario internacional “Mercosur – Unión Europea, el papel de las lenguas extranjeras en los procesos de integración: cooperación y plurilingüismo”, celebrado en San Martín de los Andes en 1996 junto con instituciones culturales oficiales de Alemania, Italia y otros países europeos. *Dialogues* n° 5 (marzo de 1997), boletín informativo del Servicio Cultural de la Embajada de Francia, sintetizó los resultados del seminario señalando que

de ahora en adelante la cuestión es convencer a las autoridades educativas, a la comunidad escolar, a los padres de alumnos y, por tanto, a la opinión pública, del papel que las lenguas habrán de desempeñar en la construcción de una sociedad de la diversidad, del conocimiento del otro y de la tolerancia. ¡Un verdadero desafío!

En el mismo sentido, en el año 2002, “año europeo de las lenguas”, la Alliance Française, el Instituto Goethe y la Asociación Dante Alighieri argentinos se unieron en varias iniciativas –entre ellas, “días de puertas abiertas” en los que en cada una de las instituciones había también propaganda de las otras dos– y difundieron, entre otros, documentos de la Unión Europea referidos a la legislación lingüística, bajo el título de “Europa: una sola moneda, muchos idiomas”, en los que la argumentación a favor del plurilingüismo se basa en la comprensión de las distintas culturas, la lucha contra la intolerancia y la xenofobia y la garantía para la movilidad geográfica de los europeos. También la entonces Escuela Superior (hoy Facultad) de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba advertía que

Resulta superfluo abundar en el interés que suscita en el mundo entero el estudio del inglés. [...] No obstante ello, consideramos que es sumamente peligroso y grave renunciar por puro pragmatismo a la riqueza que representa el plurilingüismo.

Documento de la ESL-UNC, 1996

Pero a pesar de este importante movimiento de recursos, ideas, personas, materiales y pronunciamientos en torno a las lenguas extranjeras, en esta etapa se afirman dos tendencias centrales:

- 1) la concreción dispar de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del 4º año de escolaridad;
- 2) el predominio del inglés.¹²⁸

Pues, por una parte, en la etapa 1993-2001 no todas las jurisdicciones aceptaron el nuevo ordenamiento escolar de tres ciclos trianuales de Enseñanza General Básica (obligatoria) más tres años de Ciclo Polimodal en lugar de la anterior división en siete años de escuela primaria más cinco de secundaria: entre otras, no lo hicieron la Ciudad de Buenos Aires ni las provincias de Córdoba y Río Negro. De igual manera, la ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras a la escuela primaria oficial se cumplió de manera muy desigual en las diferentes jurisdicciones: algunas no las incorporaron durante años o solo en algunos años o escuelas, situación que en algunos casos continúa hasta el presente. Pero mientras que la falta de aceptación del ordenamiento en Enseñanza General Básica y Ciclo Polimodal pudo deberse a motivos políticos –no lo concretaron algunas jurisdicciones gobernadas por la oposición–, sobre la omisión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela primaria pesaron más la falta de docentes, de recursos financieros e incluso de voluntades y circunstancias personales en los elencos de gobierno de algunas provincias. Es cierto que, como en otros lugares, en la Argentina “federal” tiene un sentido ambiguo: designa, por una parte, una nación que se ha formado a partir de provincias que acordaron una unión y conservan una relativa autonomía¹²⁹; por la otra, a instituciones que abarcan todo el territorio, y que esa ambigüedad tiñó también los acuerdos-marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, entre ellos el A-15, en la medida en que combinaba lo que Louis-Jean Calvet (1997:49) llama el carácter *imperativo* de la

¹²⁸ En un trabajo anterior (Bein, 1999) expusimos de qué manera la consigna del plurilingüismo era usada tanto por el gobierno nacional como por sus críticos para expresar políticas diferentes: mientras que estos últimos la usaban para asegurar la enseñanza de lenguas extranjeras fuera del inglés, el gobierno intentaba neutralizar los cuestionamientos presentando la enseñanza de esas otras lenguas como “algo deseable”. “¿Estamos hablando de lo deseable o lo posible? ¿No querríamos que todos los chicos de nuestro país tuvieran acceso a una oferta plurilingüe como en otras partes del mundo, trabajando convenientemente para la transición?” (MCE, Seminario de Lenguas Extranjeras II). Su “realismo” adopta la forma de señalar que “hay zonas muy comprometidas lingüísticamente -caso Misiones- donde además de la lengua materna -que bien puede ser una lengua aborigen acallada- hay que enseñar el español como lengua segunda y alfabetizar en el Primer Ciclo. Por estas razones no se puede prescribir la introducción simultánea de los lenguas extranjeras para todo el país” (ibíd.).

¹²⁹ No podemos tratar aquí la compleja historia argentina al respecto: baste recordar que en 1852 triunfaron los *unitarios* sobre el *federal* Juan Manuel de Rosas (quien sin embargo ejercía el poder político sobre gran parte del país y manejaba la política exterior), pero que la Constitución de 1853 que elaboraron se proclamó federal.

legislación lingüística (la obligación de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires de ir incluyendo en la escolaridad obligatoria seis años de lengua extranjera,) con otros pasajes de carácter *incitativo*, como la recomendación de “una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible”. Pero en varias provincias, incluso en algunas de ellas que habían aceptado toda la normativa oficial, esa oferta no fue posible, y menos aún, hacia fines de los noventa, cuando ya la crisis económica arrasaba con cualquier proyecto innovador, a pesar de que aquellas que seguían los lineamientos oficiales obtenían para ello apoyo monetario. En cambio, en iniciativas como la de las escuelas plurilingües de la Ciudad de Buenos Aires, lo que más pesó fue, a nuestro juicio, la voluntad política y la capacidad intelectual de algunos docentes con cargos de cierta responsabilidad en instituciones educativas.¹³⁰

4.2 La segunda etapa

A la debacle de diciembre de 2001, que dejó a no menos del 40% de los argentinos por debajo de la línea de la pobreza y a no menos del 15% en la indigencia, con saqueos, manifestaciones masivas, represión policial con varios muertos, la bancarrota estatal y la renuncia y huida del presidente constitucional en helicóptero desde la Casa de Gobierno, se sucedió una etapa de transición en que asumió la presidencia interina, nombrado por el Congreso, el senador Eduardo Duhalde, quien convocó a elecciones en 2003, de las que salió triunfante el gobernador de Santa Cruz Néstor Kirchner, a pesar de haber sido electo con apenas el 22% de los votos.¹³¹ En 2007 lo sucedió su esposa, Cristina Fernández de Kirchner, que fue reelecta en 2011.¹³² La etapa se caracteriza por una recuperación económica con fuertes tasas de crecimiento aunque con una más lenta redistribución de los ingresos, una mucho mayor intervención del Estado en la economía, la reestatización de las jubilaciones y de empresas estatales privatizadas durante el gobierno de Carlos Menem, la ayuda económica a los hogares pobres que envíen a sus hijos a la escuela, la renovación de la Suprema Corte de Justicia con juristas de prestigio internacional, la reapertura de causas contra los militares que

¹³⁰ El caso concreto del proyecto de escuelas bilingües –luego plurilingües– fue diseñado por profesores del I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”; una de ellas, Lucila Gassó, fue rectora del Instituto, luego Directora de Educación Superior y, en 2001, coordinadora del equipo curricular de lenguas extranjeras del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¹³¹ En las elecciones de abril de 2003, que constituyeron la vuelta a la normalidad institucional tras la renuncia de Fernando de la Rúa en diciembre de 2001 y cuatro presidentes interinos que lo sucedieron, los dos candidatos más votados fueron Carlos Menem (el 24,5%) y Néstor Kirchner (22,2%), pero como todas las encuestas auguraban la derrota de Menem en la segunda vuelta electoral, este renunció a presentarse.

¹³² Néstor Kirchner falleció repentinamente el 27 de octubre de 2010.

habían violado derechos humanos elementales durante la dictadura militar, todo ello acompañado de un discurso marcadamente contrario al neoliberalismo de los noventa, con cierto tinte nacionalista y de claro apoyo a la integración latinoamericana, la cual se ve facilitada por el triunfo de otros gobiernos de la región calificables de reformistas o de centroizquierda en Brasil, Uruguay, Bolivia, Paraguay, Venezuela, Ecuador y en diversos países centroamericanos, así como en Chile hasta 2010 y en Perú desde 2011.

4.2.1 Leyes nacionales

4.2.1.1 El Documento de Debate y la Ley de Educación Nacional

En ese marco, una vez superado el peor momento de la crisis, a mediados de 2006 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación presentó un anteproyecto de una nueva Ley de Educación Nacional denominado *Documento para el debate: Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa* (en adelante: DD).¹³³ Se lo difundió profusamente con el fin de que se lo discutiera para contribuir a establecer el texto definitivo de la ley, para lo cual se convocaron jornadas de discusión en las instituciones educativas que podían elevar al Ministerio sus sugerencias y críticas. El documento estaba articulado en una presentación, dos capítulos (Capítulo 1: “La educación es la base de una sociedad más justa”; Capítulo 2: “Diez ejes de debate y líneas de acción”), y dos anexos: una “Metodología y calendario propuesto para el debate” y “Veinte preguntas para orientar la discusión”.

Como lo mostraba el cambio de nombre y de orden sintáctico al pasar de “Ley Federal de Educación” a “Ley de Educación Nacional”, la base de la nueva concepción era combatir la fragmentación y la desigualdad educativa entre jurisdicciones y sectores sociales que habían provocado las políticas de los años noventa.

Otra cuestión muy importante para toda la educación, con incidencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, fue que el DD proponía la obligatoriedad de *todo* el nivel secundario, que luego quedó efectivamente sancionada en la Ley en su artículo 16:

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.
El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas

¹³³ Ver pág. 205.

institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

En cuanto a lenguas otras que el español, el DD incluía, entre otros, los siguientes puntos:

“2.5. Garantizar el acceso a una segunda lengua

El acceso real e igualitario al aprendizaje de conocimientos socialmente significativos deberá contemplar además el acceso a *una segunda lengua para todos*. Existe hoy un acceso sumamente desigual, entre grupos sociales y áreas geográficas, al aprendizaje de una segunda lengua. Esto genera profundas diferencias que atentan contra la igualdad de oportunidades que el Estado debería garantizar a las nuevas generaciones. [...] *el dominio de una segunda lengua toma un lugar central*, por un lado como herramienta fundamental para la comunicación e interacción en un mundo cada vez más globalizado e interconectado. Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua permite ampliar y enriquecer el horizonte cultural de los más jóvenes, a través del conocimiento del patrimonio cultural de otros pueblos, lo cual también contribuye a promover una actitud de respeto por la diversidad cultural. De acuerdo con los desafíos que plantea la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nuestra tradición cultural plural y la inserción regional de nuestro país, resulta necesario no vincular el aprendizaje de la segunda lengua a una única alternativa, sino a una *política de desarrollo plurilingüe* que incluya diferentes opciones.

3. Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura

La Argentina es un *país multicultural, pluriétnico y multilingüe*, debido tanto a la presencia de las pueblos originarios como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

[...] Promover la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje significa, asimismo, reconocer la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad. Por ello, en un plano específico, el Estado favorecerá la *educación intercultural bilingüe*, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, *a nivel oral y escrito*, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, *junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional*. Están probadas las *ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes* como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y *particularmente en lo referente al aprendizaje del español*, lo cual implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal. *Este enfoque no es válido solamente para las poblaciones indígenas. Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como una riqueza [...]*.

Por último, entre las “Veinte preguntas para orientar la discusión” se encontraban las siguientes:

“6. ¿Qué estrategias debe promover la nueva Ley para integrar a niños y niñas con *necesidades educativas especiales*? ¿Cómo garantizar el acceso y la permanencia tanto en el ciclo obligatorio como en la formación para la vida adulta? ¿Qué otros tipos de itinerarios educativos específicos es necesario desarrollar para garantizar el derecho a la educación?”

11. ¿Es conveniente incorporar *la enseñanza de una segunda lengua* en la educación obligatoria? ¿Debe ser una lengua específica o debemos permitir alternativas?
12. ¿La *educación intercultural bilingüe* debe estar incorporada al currículo de las escuelas que atienden poblaciones aborígenes? ¿La característica intercultural debería estar en los contenidos de todas las escuelas del país? ¿Qué otras propuestas son adecuadas para promover la educación en la diversidad?”

Por consiguiente, en este documento aparecía una serie de cuestiones nuevas con relación a las lenguas indígenas y extranjeras:

- 1) La promoción de la Educación Intercultural Bilingüe ya no se restringía a una función tutelar del Estado con relación a las lenguas aborígenes, sino que se profundizaba el hecho de que la diversidad lingüística y cultural debe ser cuestión de todos y estar incluida en los contenidos conceptuales y actitudinales de *todos* los alumnos.
- 2) Se cuestionaba, así fuera tímidamente, la tendencia a que la única lengua extranjera brindada por el sistema escolar de gestión oficial sea el inglés.
- 3) Se mencionaba la educación de niños con necesidades especiales, si bien en ningún lugar se explicitaba la enseñanza para ciegos –en normas anteriores sí se promovía la edición de textos en Braille– ni, mucho menos, el reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina para sordos (mientras que el Uruguay ha reconocido la Lengua de Señas Uruguaya como segunda lengua oficial, y también el Brasil ha oficializado la Lengua de Señas Brasileña).

Al mismo tiempo, cabe analizar lo *no dicho* con respecto a tres cuestiones conexas: el Mercosur, la concepción de lengua y la del aprendizaje de lenguas.

Ante la posición sostenida por los gobiernos de los cuatro Estados miembros del Mercosur de que era necesario ahondar la integración no solo en el terreno económico sino también en el cultural, educativo y laboral, llama la atención que el DD no mencionara nunca el Mercosur ni la integración latinoamericana. Mientras que ofrecía similitudes con las líneas trazadas por la Unión Europea (como la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias) con relación al plurilingüismo y a las lenguas de minorías –en este caso, de las indígenas, que se apoyan también en el convenio n° 169 de la OIT–, no había ninguna referencia a las lenguas vecinas, como el portugués y el guaraní (que no es solo vecina sino también cooficial en el

Paraguay y, desde 2004, en la provincia argentina de Corrientes, además de que también tiene hablantes en Brasil).¹³⁴

Otro planteo peculiar era el sintagma “segunda lengua”. No cabe duda de que los autores del DD conocían las diferencias entre segunda lengua, lengua segunda y lengua extranjera¹³⁵, puesto que estos conceptos estaban explicados en detalle en los acuerdos-marco del Consejo Federal de Cultura y Educación que reglamentaban la Ley Federal de Educación, incluso trazando una separación entre el inglés como lengua de comunicación internacional y las demás lenguas extranjeras (cf. capítulo 5). La neutralización que producía el sintagma “segunda lengua” permitía, por una parte, una mayor libertad interpretativa: podía referirse a lenguas internacionales, lenguas regionales, lenguas indígenas, etc. Pero, por la otra, los entornos textuales en que este sintagma aparecía, diferenciados de la Educación Intercultural Bilingüe, llevaban a inferir que se trataba siempre de lenguas extranjeras. Por eso también se alzaron algunas voces señalando que había que introducir por lo menos dos “segundas lenguas” en la currícula; si la obligatoria fuera una sola, lo más probable era que la elección recaería únicamente en el inglés (además de que convendría que fuera la misma en todo el país para evitar perjudicar a los escolares en caso de traslados interprovinciales).

La tercera cuestión es que en el DD parecía que el único aprendizaje válido de las lenguas consistía en alcanzar un dominio de las cuatro destrezas al pedir que la EIB desarrollara “la competencia comunicativa de los educandos, *a nivel oral y escrito*, en la lengua o las lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad”. Es decir que no recogía las discusiones actuales acerca de la posibilidad de enseñar destrezas selectivas –cuestión pensable tanto para las destrezas orales en el caso de las lenguas indígenas ágrafas empleando las modernas tecnologías audiovisuales, como para la lectocomprensión de lenguas que los educandos usarán sobre todo para leer bibliografía– ni de las metodologías destinadas a la intercomprensión de lenguas, en especial, de lenguas románicas.

Por lo demás, parecía subyacer a las formulaciones del DD la concepción de lengua como entidad definitiva, clausurada y existente con independencia de la comunidad que la hable. Pero sabemos que en algunos casos ese “rescate” de las lenguas aborígenes es tardío,

¹³⁴ Cabe recordar que la *língua geral* del Brasil hasta la imposición del portugués a mediados del siglo XVIII fue una koiné de la familia tupí-guaraní.

¹³⁵ Recordemos que el sintagma “lengua segunda” designa la lengua mayoritaria en un país o una región respecto de la lengua de una minoría (en la Argentina, por ejemplo, el castellano es lengua segunda para los hablantes de guaraní mbyá como lengua materna), mientras que el sintagma “segunda lengua” carece de referente preciso: puede ser cualquier lengua distinta de la lengua primera.

pues varios grupos étnicos han quedado desestructurados, sobre todo a raíz de su situación económica, y han ido adoptando el castellano; en el aula, además, resulta frecuente no la copresencia de dos lenguas sino una variedad regional más o menos interlectal hablada no solo por los niños indígenas sino también por los criollos. Por supuesto que una lengua se puede revitalizar, como lo muestran el hebreo, el catalán, el gaélico y otras, pero para ello deben mediar circunstancias políticas y económicas favorables.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (diciembre de 2006)

Entre el DD y la sanción de la Ley de Educación Nacional mediaron solo unos pocos meses. Sin embargo, se produjo una serie de transformaciones de uno a otro texto:

1) Desapareció el sintagma “segunda lengua”. En la ley se habla de “lengua extranjera”. Así, en artículos referidos a la educación primaria (art. 27) y a la educación secundaria (art. 30) se señala lo siguiente:

“ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

[...]

c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, *en especial la lengua y la comunicación*, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, *las lenguas extranjeras*, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. [...]

“ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Son sus objetivos:

[...]

d) *Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.*”

2) El “comprender y expresarse” en una lengua extranjera contrasta con lo dicho para la lengua española: parece permitir una discusión acerca de la adquisición de destrezas selectivas.

3) El Mercosur y la integración latinoamericana pasan a tener una presencia importante, no lingüística pero sí identitaria, en los artículos 11 y 92:

“ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

[...]

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a *la integración regional y latinoamericana.*”

“ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, *particularmente de la región del MERCOSUR*, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.”

Aun cuando se pueda cuestionar la existencia de los “valores universales” enunciados en el artículo 11, la formulación está lejos del confuso espiritualismo de la Ley Federal.

Por lo demás, se conserva el espíritu del DD en cuanto a la preservación de las lenguas y culturas indígenas y de otras minorías únicamente para estas minorías. En efecto, como ya se lo anunciaba en el DD, en esta ley se plantea “la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” y se añade lo siguiente:

“ARTÍCULO 52.- [...] Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo *mutuamente enriquecedor* de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.”

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

En cuanto a las lenguas extranjeras, en cambio, aun cuando no se fije la primacía del inglés, se establece lo siguiente:

“ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.”

Esto significa que, a diferencia del Brasil, que ya había instaurado la obligación de que las escuelas secundarias y más adelante todas las escuelas ofrecieran la lengua castellana por Ley 11.161/2005, en la Ley de Educación Nacional todavía se obviara la Decisión n° 9 del “Programa de Acción del Mercosur” suscrito entre la Argentina, el Brasil, el Paraguay y el Uruguay el 7 de diciembre de 1995, que establecía en su artículo 3.5 que

“El objetivo permanente en esta área [la educación] deberá ser la mejora de la calidad de la educación en los Estados Partes, incorporándole *una dimensión cultural y lingüística*. Asimismo se deberá profundizar la integración educativa. A tales efectos se deberán [...] *establecer planes de enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur* [...]”

La Argentina sancionó una ley análoga (Ley 26.468) tan solo en 2009 (vide infra).

En cambio, se ha conservado el sintagma “la lengua y la comunicación” para la enseñanza primaria con relación al castellano (art. 27 c, vide supra), es decir, sin indicar de qué lengua se trata, lo cual muestra una vez más la persistencia y autonomía del discurso pedagógico: como en la Ley 1420, “lengua” es “lengua castellana” por antonomasia.

4.2.1.2 Ley 26.522/09 de Servicios de Comunicación Audiovisual

Tras un largo debate en el que participaron legisladores, periodistas, investigadores, comunidades indígenas y otras asociaciones civiles, en octubre de 2009 se aprobó esta ley¹³⁶, la cual, además de facilitar que organizaciones comunitarias y cooperativas posean sus propios medios (p.ej., emisoras de radio y televisión), lo cual constituye una ventaja para organizaciones indígenas que quieran transmitir en sus idiomas, en el terreno específico de las lenguas la ley establece lo siguiente:

ARTÍCULO 9°.-

Idioma.

La programación que se emita a través de los servicios contemplados por esta ley, incluyendo los avisos publicitarios y los avances de programas, debe estar expresada en el idioma oficial o en los idiomas de los pueblos originarios, con las siguientes excepciones:

- a) Programas dirigidos a públicos ubicados fuera de las fronteras nacionales;
- b) Programas destinados a la enseñanza de idiomas extranjeros;
- c) Programas que se difundan en otro idioma y que sean simultáneamente traducidos o subtitulados;
- d) Programación especial destinada a comunidades extranjeras habitantes o residentes en el país;
- e) Programación originada en convenios de reciprocidad;
- f) Las letras de las composiciones musicales, poéticas o literarias.

Una vez más aparece el sintagma “idioma oficial” sin aclararse cuál es, y se omite el hecho de que en algunas provincias haya lenguas indígenas que son cooficiales. Pero, por lo demás, la ley es muy amplia y permite las emisiones en lenguas extranjeras de comunidades inmigrantes (inciso d); en cuanto al caso especial del portugués, se lo puede considerar comprendido en el inciso e, dado que los acuerdos del Mercosur cultural y educativo constituyen “convenios de reciprocidad” (inciso e).

¹³⁶ Ver pág. 235.

4.2.1.3 Leyes concernientes a la integración regional

4.2.1.3.1 Programa de Escuelas Bilingües de Frontera

La frontera marca la concepción de Estado. Así, la ley nacional 19.524 sobre el régimen de escuelas de zonas de frontera¹³⁷, sancionada durante la anterior dictadura militar en 1972 (presidencia del Gral. Alejandro Agustín Lanusse), ordenaba que las escuelas afectadas a ese régimen debían promover, entre otros,

[...] b) La asimilación de las formas de vida propias de la cultura argentina; c) El arraigo en el medio y el compromiso con el desarrollo y bienestar de la comunidad local como parte integrante de la regional y nacional. II) Promover ideales que estimulen: a) La adhesión a los principios que fundamentan la lealtad nacional; b) La afirmación del sentimiento de pertenencia a la sociedad argentina.

Exigía asimismo la inclusión de contenidos curriculares que “intensifiquen el conocimiento del patrimonio material y cultural argentino y estimulen la adhesión a los valores que lo sustentan”. La ley insistía, pues, cinco veces en la “cultura argentina”, la “comunidad nacional”, la “lealtad nacional” y la “sociedad argentina”. En una ley sobre escuelas de frontera esto indica claramente que se concebía el Estado como comunidad clausurada entre un “nosotros” y “los otros” y en que no hacía falta mencionar la lengua a usar. Durante la última dictadura, en agosto de 1979, se puso en marcha otro programa: el “Operativo ‘Nuestras Fronteras’”, coordinado por la Dirección Nacional de Gendarmería y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consistió en la movilización de contingentes de estudiantes de escuelas secundarias, mayoritariamente de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, hacia las llamadas “Zonas de Frontera” con alegados propósitos de establecer lazos de confraternidad con las comunidades fronterizas y generar una conciencia de necesidad de resguardo de la soberanía (cf. Arrossi, 2009). El programa seguía respondiendo a la misma concepción de comunidad clausurada, a la rivalidad con Brasil y a la posibilidad de un conflicto con Chile, país con el que, por un diferendo de límites, en 1978 casi se había llegado a la guerra abierta.

En cambio, la nueva política de consolidación del Mercosur generó el *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Fronteras Bilingües Portugués-Español* emprendido en 2005 por la Argentina y el Brasil, por el cual maestras argentinas de ciudades fronterizas de Misiones y

¹³⁷ Ver pág. 230.

Corrientes cruzan la frontera una vez por semana para dar clases de español con su contexto cultural argentino en escuelas brasileñas situadas en ciudades “al otro lado” y viceversa. El espíritu del programa se sintetizaba en el subtítulo del proyecto: “Un esfuerzo binacional argentino-brasileño para la construcción de una identidad regional bilingüe e intercultural en el marco de una cultura de paz y de cooperación interfronteriza” (cf. Ministerio de Educación, 2007). Durante 2005, el programa involucró dos escuelas, una en Bernardo de Yrigoyen, Misiones, y la otra en Paso de los Libres, Corrientes, y otras tantas brasileñas. En 2006 el programa se amplió a cinco pares de escuelas y continúa en la actualidad con más escuelas. En este programa aparecían novedades que demuestran cambios sustanciales respecto de las concepciones de lengua y Estado. Una de ellas es que se incluía por primera vez una fundamentación sociolingüística. Bajo el título de “La sociolingüística de frontera” se expresaba lo siguiente:

Toda frontera se caracteriza por ser una zona de indefinición e inestabilidad sociolingüística donde interactúan dos o más lenguas. Esta interacción se produce a partir de los mismos hablantes y de la influencia de los medios de comunicación – en particular la radio y la televisión – de uno y otro lado de la frontera.

Es así que en nuestra frontera con Brasil interactúan el español y el portugués, a menudo produciendo una variedad, por lo común ágrafa, que resulta de la alternancia de ambos códigos lingüísticos.

Este programa se contraponía, pues, a varios de los rasgos que habíamos señalado en los textos legales anteriores: en lugar de la clausura nacional fomentaba una identidad regional binacional, fijaba objetivos concretos y buscaba un bilingüismo aditivo. El programa continúa en la actualidad, aun cuando su puesta en práctica haya presentado problemas de diversa índole, como recursos materiales y financieros, preparación de los docentes, motivación de los alumnos, etc.

4.2.1.3.2 Ley 26.468/09 sobre la oferta de portugués en todas las escuelas secundarias

Durante 2008 el Parlamento argentino finalmente debatió y produjo una ley análoga a la ley 11.161 brasileña de 2005 con respecto a “la inclusión obligatoria en todas las escuelas secundarias de una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera” a concretarse hasta 2016. Con el antecedente de las escuelas bilingües de frontera,

la ley 26.468 estipula que en las provincias fronterizas con Brasil corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

Se trata de la primera vez que la Argentina asume la realidad lingüística del Mercosur para su integración, pues, por una parte, con la composición actual, el Mercosur tiene unos 190 millones de hablantes de portugués y unos 50 millones de hablantes de español, que podrían sumar unos 80 millones a partir de la incorporación plena de Venezuela¹³⁸; por la otra, desde numerosos círculos intelectuales y políticos se ha insistido en la necesidad del aprendizaje mutuo de al menos las lenguas oficiales para favorecer la construcción de una identidad diversa pero común.

Por lo demás, la ley contempla la formación docente, la acreditación de conocimientos y títulos, la incorporación de docentes de otros países del Mercosur, la realización de seminarios conjuntos e incluso “el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de la educación permanente” (art. 6º), con lo cual abre la posibilidad de oficializar cursos de intercomprensión, diálogos bilingües y destrezas seleccionadas, que podrían ser muy útiles para adultos que tengan un intercambio frecuente con el Brasil (políticos, empresarios, técnicos, personal de turismo).

Se debe destacar, no obstante, el carácter no obligatorio del aprendizaje del portugués para los alumnos:

ARTICULO 3º — El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular.

4.2.1.3.3 El reconocimiento del guaraní y las lenguas de la UNASUR y la CELAC

El guaraní, lengua cooficial del Paraguay desde 1992 es hablada, según sus defensores, por unos 7 millones de personas y constituye un nexo regional fuerte, dado que también tiene hablantes en Argentina, Brasil y Bolivia. En la Argentina ya había adquirido el estatus de “lengua oficial alternativa” de la provincia de Corrientes en 2004 (Ley Provincial N° 5598/04).

¹³⁸ Para la aceptación plena de Venezuela como quinto miembro falta a la fecha (enero de 2012) la aprobación del Parlamento paraguayo.

El 13 de diciembre de 2006, tras un largo proceso de negociaciones, el Consejo del Mercado Común decidió incorporar el guaraní como *uno de los idiomas* del Mercosur (Dec. CMC 35/06). No se trata, por tanto, de su oficialización, pues según el Art. 2 de esa decisión “Los idiomas de trabajo en el Mercosur serán los idiomas oficiales establecidos en el Artículo 46 del Protocolo de Ouro Preto”, es decir, el español y el portugués. Por supuesto que esta decisión levantó las protestas del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní del Paraguay y otras organizaciones.

La decisión de excluir el guaraní como lengua oficial podría deberse a criterios de racionalidad planificadora: 1) aunque el guaraní esté estandarizado y posea en el Paraguay un vocabulario político y administrativo, creemos que por no haberse usado hasta ahora en organismos supraestatales debería crearse una terminología que lo volviera apto para tal propósito, lo cual demandaría un proceso de elaboración y difusión; 2) ese vocabulario deberían aprenderlo traductores e intérpretes, amén de que posiblemente haya muy pocos que dominen el par guaraní/portugués, y también los guaraníhablantes que quisieran leer los documentos del Mercosur en guaraní; 3) la mayoría de los guaraníhablantes es bilingüe guaraní-castellano; 4) si se incorporaran otros países al Mercosur habría que oficializar todas las lenguas que fueran cooficiales en esos países (si, como es posible, se integrara Bolivia, además del guaraní habría que oficializar el quechua, el aymara y otras 33 lenguas indígenas).

Pero pensamos que la decisión se basó menos en esos criterios que en la representación del guaraní como lengua subalterna, de escaso valor de cambio, en conexión con la condición social de la mayoría de sus hablantes y con la situación diglósica que no ha terminado de superar tampoco en el propio Paraguay. También ha influido seguramente el modelo de la Unión Europea de reconocer como lenguas oficiales únicamente las panestatales, al menos por ahora, con exclusión de las lenguas regionales.

Este último ha sido precisamente el criterio de la UNASUR, que decidió en su Tratado Constitutivo que “Los idiomas oficiales de la Unión de Naciones Suramericanas serán el castellano, el inglés, el portugués y el neerlandés” (art. 23), en el que la presencia del inglés se debe a la integración de la República Cooperativa de Guyana (ex Guayana inglesa), y la del neerlandés, a la de la República de Surinam (ex Guayana holandesa). La CELAC tiene como lenguas oficiales las cuatro de la UNASUR más el francés, a raíz de integración de Haití, pero no el créole haitiano, que es cooficial en ese país.

Pero dada la menor complejidad lingüística en cuanto a lenguas oficiales que en la Unión Europea, si hubiera voluntad política para concretar la pregonada ideología plurilingüe se podría pensar en otras alternativas, como la de oficializar las “grandes” lenguas indígenas que son supraestatales y también constituyen, por tanto, factores de unión identitaria entre los países sudamericanos, como, además del guaraní, el quechua, cooficial en Ecuador, Perú, Bolivia y hablado también en la Argentina, Colombia y Chile; el aymara, cooficial en Bolivia y hablado también en Perú, Chile y Argentina, etc.

4.2.2 Legislación jurisdiccional

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, tal como había ocurrido antes después de la aprobación de la Ley Federal de Educación, varias provincias iniciaron una reforma de sus leyes provinciales de educación o la creación de nuevas leyes incorporando las novedades que traía la nueva ley; en particular, la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, en el anteproyecto de la Ley General de Educación de la Provincia de Mendoza (2010) figura entre los objetivos de la Educación Primaria¹³⁹, art. 38, inciso c:

Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial [...] las lenguas extranjeras [...], y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

Y entre los objetivos de la Educación Secundaria, art. 42, inciso d, en formulación poco clara:

Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

Dado que estas reformas son similares, aquí solo trataremos cuatro casos particulares: Ciudad de Buenos Aires, Chaco, Misiones y, como ejemplo de una tesitura seguida también por otras provincias, Provincia de Buenos Aires.

4.2.2.1 Ciudad de Buenos Aires

¹³⁹ A partir de la puesta en marcha de la Ley de Educación Nacional se suprimió en todo el país la división entre 9 años de Enseñanza General Básica y 3 años de Ciclo Polimodal, y se volvió a la anterior denominación de escuela (o educación) primaria y secundaria con un total de 12 años, pudiendo optar las jurisdicciones entre 7 + 5 o 6 + 6 años de cada etapa.

En la Ciudad de Buenos Aires, en 2008 su Ministro de Educación anunció que “a partir del ciclo lectivo 2009 las escuelas primarias porteñas de gestión estatal incorporarán el idioma inglés en su programa de estudios desde el primer grado, con el objetivo de mejorar la calidad académica de los alumnos para afrontar los grandes desafíos que les presenta la conexión con el mundo.” Como en oportunidades anteriores, el anuncio provocó la protesta de escuelas e instituciones de formación docente que temían que en aquellas escuelas oficiales que ya enseñaban otras lenguas extranjeras desde el primer año de escolaridad la medida significaría la pérdida de esa lengua a favor del inglés. Finalmente, los dos primeros artículos del Decreto 39/09¹⁴⁰ quedaron redactados de la siguiente manera:

Artículo 1º.-Establécese la incorporación en forma progresiva, a partir del ciclo lectivo 2009, dentro del horario escolar y mediante la implementación de los contenidos correspondientes, de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Primer Ciclo de las Escuelas de Jornada Simple y Completa dependientes de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que aún no contaran con dicho espacio curricular.

Artículo 2º.-Establécese a los efectos del presente Decreto que la Lengua Extranjera que se incorpore para su enseñanza en el Primer Ciclo debe ser la misma que se enseña a la fecha a partir del Segundo Ciclo en los establecimientos mencionados en el artículo 1º.

4.2.2.2 Provincia de Misiones

La provincia de Misiones presenta una particular situación de plurilingüismo: sus fronteras con el Paraguay y el Brasil hacen que la presencia del guaraní –que tiene también unos dos mil hablantes autóctonos de la variedad *mbyà*–, del portugués y del híbrido portugués-castellano denominado portuñol sean fuertes; también aparecen numerosos fenómenos de contacto en la variedad local del español. Al mismo tiempo, conservan vitalidad los idiomas de las numerosas comunidades inmigrantes, como lo señalábamos respecto del alemán en la ciudad de Eldorado (cf. 3.2.3.1); en la ciudad de Oberá, donde se celebra anualmente la Fiesta del Inmigrante, varias de las comunidades –serían veintitrés– conservan al menos rudimentos de sus lenguas de origen. Sin embargo, como lo discutimos en 4.1.3, el plurilingüismo existente no garantiza por sí mismo una política lingüística acorde a la situación. Pero posiblemente debido, entre otros factores, a que en esa provincia relativamente pequeña hay sectores intelectuales conectados con la “clase política”, se han producido en los últimos años algunas iniciativas político-lingüísticas que la distinguen del resto. En particular, en 2009 se aprobó la

¹⁴⁰ Ver pág. 252.

Ley VI - N° 141 (antes Ley N° 4518)¹⁴¹ que declara Política de Estado la Planificación Lingüística; en octubre de 2011, por decreto 1433 del gobernador, se dotó de una estructura orgánica al Instituto de Política Lingüística de Misiones (IPL), que esa ley creaba con la finalidad de planificar la “enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe” en todos los establecimientos educativos públicos y privados de la provincia. La concepción de esa educación se aclara en los siguientes artículos:

ARTÍCULO 5.- A los efectos de la presente ley se entiende por educación intercultural plurilingüe aquella destinada a ampliar las capacidades comunicativas de la vida social y a fortalecer los vínculos de intercomprensión; para ello establece criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar es diferente a la española a fin de asegurar la continuidad de los vínculos entre sus comunidades de habla y la escuela, para atender a la diversidad y a las distancias entre las culturas locales y regionales y a la creciente demanda de formación de recursos humanos para el desarrollo científico- tecnológico de la globalización. [...]

ARTÍCULO 6.- La educación intercultural plurilingüe comprende la lengua española en todas sus variantes, a las lenguas oficiales del Mercosur, las de inmigración, la de los pueblos originarios de la región y aquellas que son instrumentos de comunicación para la circulación de la ciencia, investigación, tecnología y negocios, propias de los entornos de la globalización. Especialmente se considerarán para la enseñanza las siguientes lenguas: española, portuguesa, guaraní con sus variantes locales, inglesa, francesa, italiana, alemana, rusa, japonesa, china, entre otras.

Como fecha para la concreción de sus objetivos la ley fija el año 2015. También la provincia de Entre Ríos tiene desde hace más de una década una “Comisión de Política Lingüística del Consejo General de Educación” provincial que aboga por el plurilingüismo pero, más allá de su rango menor que el Instituto de Política Lingüística misionero, que tiene rango de Subsecretaría del Ministerio de Educación provincial, tenemos entendido que sus recomendaciones han perdido fuerza en los últimos años.

4.2.2.3 Provincia del Chaco

Además de haber cooficializado tres lenguas aborígenes en 2010 y de contar igualmente desde 2007 con una Ley de Educación Plurilingüe N° 5905 (que, menos detallada que la ley misionera, nombraba las lenguas “indígenas, regionales y extranjeras”), en 2011 la provincia del Chaco fue la primera en adoptar como propia, por ley provincial N° 6809/11, la Ley nacional de oferta obligatoria de portugués N° 26.486. Así, señala en su artículo 1°:

¹⁴¹ Ver pág. 256.

Establécese que todas las escuelas secundarias del Sistema Educativo Provincial, en sus distintas modalidades u orientaciones, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en concordancia con las leyes nacionales 25.181 –Aprueba el Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil– y 26.468 –Establece que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera–; y en el marco de la ley 5905 –Programa de Educación Plurilingüe–.

El resto del articulado se refiere a que los lineamientos curriculares los elaborará el Ministerio de Educación provincial, a la certificación que obtendrán los estudiantes, a los pasos necesarios para la capacitación docente y a los pasos necesarios para la planificación (imputación presupuestaria, cargos docentes, etc.) Lo que la ley omite son plazos para su cumplimiento; el único plazo implícito es el del año 2016 a través de su cita de la ley nacional.

4.2.2.4 Provincia de Buenos Aires

Durante el Primer Encuentro Provincial de Lenguas Extranjeras celebrado en marzo de 2010, el gobernador de la provincia anunció que “a partir del presente ciclo lectivo, los alumnos de las escuelas públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires tienen nueve años de enseñanza obligatoria de inglés, desde el cuarto grado de la Educación Primaria”. Para fomentar esa enseñanza se celebraría un acuerdo-marco con el British Council “para la realización conjunta de programas relacionados con la lengua inglesa”. El Director General de Cultura y Educación, a su vez, anunció que la provincia estaba abriendo 25 escuelas secundarias con Orientación en Lenguas (ver 4.4; los ciclos de orientación abarcan los últimos tres años de la escuela secundaria), donde, además de inglés, los alumnos aprenderán portugués y la escuela optará entre italiano o francés como oferta, lo cual significa que los estudiantes aprenderán tres idiomas. Pero esa orientación en lenguas extranjeras, que abarca por ahora unas pocas escuelas secundarias, no debe distraer del hecho que se le sigue otorgando la primacía absoluta al inglés, por lo que parece casi una humorada que el anuncio se haya realizado en el salón de actos de la Escuela Italiana de La Plata.

En otras provincias –incluso en algunas que mantenían una mayor diversidad de lenguas extranjeras, como Santa Fe– se están siguiendo tesituras similares.

4.3 La puesta en práctica de las determinaciones sobre lenguas extranjeras

En el capítulo 2 habíamos analizado las políticas lingüísticas anteriores a 1990; en el capítulo 3, la situación de las lenguas extranjeras enseñadas en la educación pública; en 4.1. y 4.2., la política lingüística oficial con relación a las lenguas extranjeras desde 1993 en las dos etapas muy distintas de la situación argentina. Pero para comprender sobre qué realidad está actuando la política lingüística actual debemos previamente estudiar el grado de cumplimiento en la puesta en práctica de las políticas.

Debemos partir de una comprobación general: la gran cesura que intenta instalar la Ley de Educación Nacional (2006) en cuanto a garantizar una educación de calidad para todos los sectores sociales en todo el territorio nacional por ahora se manifiesta solo muy parcialmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues tan solo en 2010 se ha comenzado a convocar a los responsables jurisdiccionales para fijar nuevas pautas para todo el país. Por tanto, en muchas jurisdicciones continúan vigentes las resoluciones adoptadas diez años atrás; las excepciones las hemos tratado en 4.2.

En segundo término, como ya lo señalamos, incluso esas resoluciones emanadas del acuerdo-marco N° 15 del CFCyE han sido acatadas de manera dispar. Hay jurisdicciones en las que se enseña inglés desde 1^{er} grado; en otras, desde 4°; en unas terceras, solo en la escuela secundaria. En algunos tipos de escuelas públicas se enseñan diversos idiomas (francés, italiano o portugués, en pocos casos el alemán); otros enseñan únicamente inglés.

En tercer término, en aquellas escuelas, tanto oficiales como privadas, que ofrecen lenguas extranjeras sigue habiendo un gran número de profesores sin formación específica, y menos aún para el nivel primario.

A esto se agrega el hecho de que sobre todo en los grandes centros urbanos suele haber cursos muy numerosos, lo cual en el caso de una lengua extranjera repercute más desfavorablemente que, por ejemplo, en matemáticas, dado que a cada alumno le tocan solo unos pocos minutos mensuales de producción oral.

Todo ello redundará en un aprendizaje deficiente de las lenguas extranjeras, según lo indican los resultados de centenares de encuestas realizadas por nuestros estudiantes del Ciclo de Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional del Litoral en los últimos diez años. Con todo, habría que considerar esos datos con alguna prevención, pues como la introducción de las lenguas extranjeras en las escuelas primarias oficiales data de 1999 salvo en la Ciudad de

Buenos Aires, aun en aquellas jurisdicciones que comenzaron a aplicarla en ese año en 4° grado hay hasta ahora solo unas pocas promociones de bachilleres que tuvieron 9 años de lenguas extranjeras (los primeros egresaron en 2007), de manera que resulta apresurado inferir tendencias.

Para obtener un panorama por lo menos aproximado del paso de la política a la planificación lingüística nos basaremos en dos fuentes: en el informe del CIPPEC (Rivas, 2007), en algunos datos provinciales oficiales y en una consulta propia realizada en 2011.

4.3.1 Informe del CIPPEC

El muy completo informe incluye, por una parte, el siguiente cuadro (Rivas, 2007: 17-18), en el que LE = lengua(s) extranjera(s). Los datos se basa en el Censo Nacional de Maestros de 2004, por lo cual todavía se emplean las denominaciones EGB 1, 2 y 3 (los años 1° a 3°, 4° a 6° y 7° a 9° de escolaridad obligatoria) y Polimodal (10°-12° año de escolaridad, entonces no obligatoria y dividida en cinco orientaciones: Ciencias naturales, Economía y gestión de las organizaciones, Humanidades y ciencias sociales, Comunicación, arte y diseño y Producción de bienes y servicios).

Elección de Lengua Extranjera y justificación por provincia y ciclo según diseño curricular vigente.

Fuente: Elaboración CIPPEC en base a Diseños Curriculares Provinciales.

-----: No se pudieron hallar las normas curriculares

Jurisdicción	EGB 1	EGB 2	EGB 3	Polimodal	Fundamentación
Buenos Aires	Sin LE	Inglés (1)	Inglés (2)	Inglés	1
Catamarca	Sin LE	Sin LE	Inglés o francés	-----	1 y 3
Chaco	LE pero sin definición de contenidos	-----	-----	LE pero sin definición de contenidos	3
Chubut	Sin LE	Inglés	Inglés	Inglés	1
Ciudad de Bs. As.	LE en primaria y secundaria. Francés, inglés, italiano y portugués				3
Córdoba	-----	-----	-----	Inglés + otras LE (francés, italiano, portugués) en <i>Especialización Idiomas y Orientación Humanidades</i>	2
Corrientes	Sin LE	Sin LE	Sin LE	-----	Sin información
Entre Ríos	Sin LE	LE (inglés, portugués, francés e	LE	LE en todas las orientaciones sin definición de	3

		italiano)		contenidos	
Formosa	-----	Inglés	Inglés	-----	1
Jujuy	-----	-----	LE	Inglés	2
La Pampa	Sin LE		-----	LE	2
La Rioja	-----	-----	Inglés	Inglés y francés	1
Mendoza	Sin LE		Inglés según orientación curricular	Inglés en <i>Orientación Humanidades</i>	1
Misiones	Sin LE	Inglés o Portugués	-----	Preferente inglés o portugués	4
Neuquén	Sin LE	Inglés	-----	-----	1
Río Negro	Sin LE		-----	-----	Sin información
Salta	Sin LE		LE sin definición de contenidos	Según orientación. <i>Humanidades</i> : inglés. <i>Ciencias Naturales y Economía y Gestión</i> : inglés o francés	5
San Juan	Sin LE		-----	-----	Sin información
San Luis	Sin LE		-----	-----	Sin información
Santa Cruz	-----	Inglés	Inglés	-----	1
Santa Fe	Sin LE		LE	LE	3
Santiago del Estero	Sin LE		-----	-----	Sin información
Tierra del Fuego	-----	Inglés	Inglés	-----	1
Tucumán	Sin LE	Inglés	-----	-----	1

Fundamentación de la/s Lengua/s Extranjera/s elegida/s en los distintos diseños curriculares:

- 1) Inglés como lengua de comunicación internacional y para abrir puertas a la realidad del mundo;
- 2) Sin justificación;
- 3) LE para acceder a otras culturas;
- 4) Portugués por la importancia del Mercosur;
- 5) LE para acceder a estudios superiores, para tener más herramientas para desenvolverse en la sociedad.

Hay en este cuadro tres datos notorios: a) la falta de información o de diseño curricular en numerosas provincias; b) que al menos 10 provincias no habían incorporado ninguna lengua extranjera en EGB 2, pese a que lo había estipulado el A-15 en 1998; c) que eran muy pocas las que enseñaban alguna lengua fuera del inglés.

Respecto de este último punto podemos reafirmar lo señalado en 4.1.3 con relación a la complejidad de los factores que intervienen en la concreción de una política lingüística: se ve por ejemplo que en Salta, donde hay una asociación de profesores de francés muy activa, se ha conservado el francés en dos orientaciones del Ciclo Polimodal.

Por supuesto que, como estos datos son de 2004, hay –como lo tratamos en 4.1.2.2 (diseños curriculares provinciales) y en 4.2.2 (legislación jurisdiccional)– novedades e información más completa. Añadimos en anexo un cuadro de distribución de alumnos por idioma y por provincia confeccionado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2008, en el que ciertamente impresiona la escasa representación de las demás lenguas frente al inglés salvo en algunos distritos y niveles, como en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, en el que se registraron unos 6300 alumnos de francés frente a unos 97.400 de inglés, mientras que en la Provincia de Buenos Aires la distribución en ese nivel fue de 900 alumnos de francés frente a casi 846.400 de inglés. Lo que en cambio parece continuar es la dificultad, incluso para las fuentes consultadas del Ministerio de Educación de la Nación, de obtener datos fidedignos en lo que se refiere a enseñanza real de las lenguas en las escuelas y a profesores titulados, incluidas las escuelas privadas.

4.3.2 Resultados de una consulta de 2011

Por eso realizamos en abril de 2011 una consulta a una serie de personas que tuvieran acceso a fuentes provinciales oficiales pero que en lo posible no fueran ellas mismas funcionarios. Obtuvimos respuestas de diez provincias argentinas¹⁴², además de que conocíamos la situación de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, con lo cual hemos conseguido un panorama que juzgamos representativo.

Las preguntas que formulamos fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué lenguas se enseñan en el sistema escolar oficial?
- 2) ¿Se enseña una sola lengua o más de una, y durante cuántos años?
- 3) ¿Hay opciones para los alumnos respecto de la primera y/o la segunda lengua extranjera o aborigen? ¿Ocurre lo mismo en todas las escuelas?
- 4) ¿Se conoce la proporción de profesores titulados?

Las respuestas que obtuvimos se pueden sintetizar como sigue:

- 1) Además del inglés, lengua extranjera dominante en todas las provincias, en ocho de las diez se enseñan también otras lenguas, pero solo en algunos tipos de escuelas y

¹⁴² Debemos agradecer los datos a María Elena Hauy (Catamarca), Susana Schlak (Chaco), Mario López Barrios (Córdoba), Alejandra Vidal (Formosa), Liliam Prytz (Misiones), Ángela di Tullio (Neuquén), Enrique Bein (Río Negro), Adrián Canteros (Santa Fe), Alicia Tissera de Molina (Salta) y María Stella Taboada (Tucumán). Por razones de confidencialidad en general no especificaremos las respuestas por provincia.

orientaciones. Con respecto al tipo de escuelas, se ofrece francés en “ex normales” y durante dos años francés o italiano en los antiguos colegios nacionales transferidos; con relación a las orientaciones, en algunas provincias se ofrece portugués en la modalidad Turismo; en una, inglés y francés o inglés e italiano en las antiguas escuelas de comercio y en los colegios dependientes de universidades nacionales; en las provincias que ya han adoptado la Orientación en Lenguas se ofrece inglés francés, italiano y portugués. Chaco y Misiones tienen una oferta más diversificada (portugués, italiano, algo de francés y alemán); en Puerto Iguazú (Misiones) funciona un proyecto piloto de inglés obligatorio y con portugués o guaraní durante todo el nivel secundario; en otras provincias las demás lenguas han quedado relegadas a “espacios de definición institucional” (es decir que cada escuela decide si incluye un curso o taller de una lengua extranjera). En provincias del Nordeste hay escuelas comunitarias indígenas con Enseñanza Intercultural Bilingüe y maestros especiales de modalidad aborígen; en la Patagonia las lenguas indígenas se enseñan solo en talleres extracurriculares o en escuelas de parajes (poblaciones muy pequeñas) sobre las que hay poca información.

- 2) En la mayoría de las provincias se enseña una sola lengua –inglés– durante los 5 o 6 años de la escuela secundaria; en aquellas que comienzan con la lengua extranjera en la escuela primaria se suele ofrecer 9 años de inglés. En las provincias que ofrecen otra lengua, esta suele enseñarse durante los últimos 2 o 3 años de la escuela secundaria. En pocas provincias hay enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria; en algunas de ellas, solo en algunas escuelas.
- 3) Por lo común, los alumnos no pueden elegir las lenguas a estudiar; las deciden las jurisdicciones o los directivos de las escuelas. Los alumnos solo suelen poder optar entre francés e italiano si las escuelas ofrecen esa alternativa en los últimos años de la secundaria o si las segundas o terceras lenguas extranjeras se ofrecen como talleres extracurriculares. En el caso de las escuelas lenguas vivas los idiomas son asignados por sorteo.
- 4) En la mayoría de las jurisdicciones hay docentes no titulados al frente de los cursos de inglés¹⁴³; en algunas de ellas los no titulados superan el 50%. Por el contrario, en

¹⁴³ Al mismo tiempo, según lo destaca el informe del CIPPEC (*op.cit.*), hay docentes titulados en lenguas extranjeras que dictan otras materias.

francés e italiano casi todos los docentes son titulados. En portugués, de querer concretarse su oferta en todas las escuelas secundarias en 2016, debe subsanarse el déficit existente. De igual manera, si se efectivizara en todo el país en todas las escuelas la enseñanza de lenguas extranjeras desde el 4º o incluso desde el 1º año de la escuela primaria habría un grave déficit de profesores y de institutos de formación docente que ofrezcan esa carrera, sobre todo en inglés. Algunas jurisdicciones que han comenzado con esa enseñanza están aceptando a candidatos con un curriculum vitae insuficiente; una jurisdicción incluso aprobó un “postítulo de alfabetización en lengua inglesa” de solo 208 horas, de las cuales solo 144 son presenciales, para maestros de grado en actividad que, sin tener un título específico, estén dictando lengua inglesa en el nivel primario o quieran hacerlo en el futuro.

Estas respuestas ilustran algunos de los rasgos más destacados de la situación sobre la que tienen que operar las nuevas líneas de política lingüística.

En primer lugar, salvo en algunas jurisdicciones –por ejemplo, Misiones, en que en 2007 un equipo realizó un “Estado de situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo de la Provincia de Misiones” en cerca del 61% de las escuelas provinciales–, hay poca información sobre cuáles lenguas se enseñan, en qué niveles y con qué formación de los profesores.

En segundo lugar, se percibe una mezcla un tanto caótica de denominaciones que corresponden a distintas etapas de la legislación escolar: en algunas provincias se habla de “escuelas ex normales” o de “escuelas de comercio”. Las escuelas normales eran escuelas secundarias en las que se formaban los maestros (en general, maestras) de escuela primaria hasta 1969; a partir de 1970 la formación de maestros se convirtió en profesorado de nivel terciario. Algunas escuelas normales se transformaron en bachilleratos con orientación docente; otras, en bachilleratos comunes, pero sobre todo cuando seguían funcionando como “Departamento de Aplicación” de profesorado conservaron la tradición de ofrecer distintas lenguas extranjeras. La denominación “ex normales” remite, por tanto, a una tradición de cuarenta años. Menos antigua es la denominación “antiguos colegios nacionales transferidos”, pero de todos modos la transferencia de la Nación a las provincias se produjo en 1991. En cuanto a modalidades conviven designaciones de tres épocas distintas: algunas son anteriores a la reforma educativa de los años noventa (“comercio”); otras responden a las orientaciones

fijadas en la reforma educativa iniciada en 1993; unas terceras ya adoptan las nuevas orientaciones establecidas a partir de la Ley de Educación Nacional. Por último, los colegios secundarios que enseñan inglés durante tres años y francés o italiano durante dos años están siguiendo la normativa anterior a 1988. Todo ello muestra la autonomía –para decirlo benevolentemente– con que se han manejado las provincias con relación a la legislación nacional y el peso de las tradiciones educativas.

En tercer lugar, también de estas respuestas se pueden inferir tres hechos que gobiernan la actual situación de la enseñanza escolar de las lenguas extranjeras: a) la primacía del inglés pero al mismo tiempo la no completa desaparición de la enseñanza de otras lenguas, sea por tradición, sea por innovación frente a otras necesidades, como el portugués en el turismo; b) la muy escasa introducción de lenguas extranjeras en el nivel primario de las escuelas públicas; c) la cobertura de puestos docentes con personas no tituladas en lenguas extranjeras y la falta de formación de profesores de lenguas extranjeras para la enseñanza primaria.

4.4 Últimas evoluciones de la política lingüística

Desde 2009 hasta la fecha (diciembre de 2011) la Argentina ha continuado con la actividad político-lingüística habitual respecto de lenguas extranjeras (aprobación de convenios de cooperación cultural que incluyen la promoción mutua de lenguas y culturas, con diversos países, aprobación de carreras de formación docente, etc. También repercuten sobre la enseñanza de lenguas extranjeras las diversas medidas emprendidas contra el desgranamiento y el fracaso escolar para los niveles primario (Asignación Universal por Hijo, decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nacional) y secundario.

4.4.1 Proyecto de ley “Programa Nacional de Educación Plurilingüe”

En 2010 la diputada nacional Sandra Mendoza presentó el proyecto de ley “Programa Nacional de Educación Plurilingüe”¹⁴⁴, cuyo objetivo es (art. 1º) “el desarrollo equilibrado de la personalidad del educando y su identidad, en respuesta a la experiencia de la alteridad, de acuerdo con la Ley 26206 de Educación Nacional y concordantes”. En la “educación

¹⁴⁴ Ver pág. 226.

plurilingüe” incluye lenguas indígenas, regionales y extranjeras. El concepto de “lenguas regionales”, que no es privativo de este proyecto –también lo emplea, como se verá, la Orientación en Lenguas–, resulta ciertamente un poco confuso, incluso a raíz de que “región” se emplea tanto para agrupaciones de provincias argentinas (Cuyo, Nordeste, Patagonia, etc.) como para agrupaciones de países (la conformación del Mercosur es un “proceso de integración regional”). Por eso no está claro si “lenguas regionales” se refiere al portugués, a lenguas indígenas habladas en varias provincias o en distintos países o eventualmente a variedades como el portuñol. En cambio, presenta un aspecto novedoso el artículo 3°:

ARTÍCULO 3°: El Ministerio de Educación de la Nación convocará a representantes e instituciones de los distintos grupos étnicos, incluidos los extranjeros; representantes de los gremios docentes y de asociaciones de profesores de lenguas extranjeras, legalmente reconocidos; y otros actores sociales y culturales, conforme lo fije la reglamentación, la que también establecerá los otros aspectos relativos a su funcionamiento.

Por lo que sabemos, es la primera vez que en un proyecto de ley nacional se convoca a “representantes e instituciones de distintos grupos étnicos, *incluidos los extranjeros*”. A pesar de que la formulación es muy amplia, pues puede abarcar tanto a representantes de, por ejemplo, la comunidad boliviana o de la Federación de Asociaciones Argentino Alemanas (FAAG), parece ampliar verdaderamente el espectro de los actores de la política lingüística (cf. 1.1. de esta tesis). El proyecto todavía no ha sido tratado por el Parlamento.

4.4.2 La Coordinación de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación nacional

Pero es en la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema escolar público, uno de los aspectos más rezagados de la puesta en práctica de Ley de Educación Nacional, donde se está concentrando mayor actividad político-lingüística. Tras unos años de relativa ausencia de iniciativas, el Ministerio de Educación de la Nación creó en 2009 un nuevo equipo de lenguas extranjeras como área curricular dentro de la Dirección Nacional de Gestión Educativa¹⁴⁵. Conforme a lo establecido por la Ley de Educación Nacional se debe garantizar la enseñanza de al menos una lengua extranjera en toda la escolaridad obligatoria, que ahora abarca desde el preescolar (niños de 5 años) hasta el último año de la educación secundaria. La

¹⁴⁵ Su actual coordinadora es nuestra colega Lía Varela.

necesidad de comenzar con la enseñanza de la lengua extranjera en el nivel primario fue reafirmada en todo el país por el Plan Nacional de Educación Obligatoria del Consejo Federal de Educación (Res. 79/09). Esa enseñanza debe garantizar que al final del ciclo secundario los egresados sean capaces de comprender y producir textos orales y escritos en la lengua extranjera. A esta exigencia se suman otras tres: la de oferta obligatoria de portugués en todas las escuelas secundarias a partir de 2016 (ley 26.468), la de acordar “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” –también de lengua extranjera– para todas las orientaciones del bachillerato, que ahora se definen como Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física (Res. 84/09 del CFE) y, en particular, definir el plan de estudios de la Orientación en Lenguas. Además, se establecen distintas modalidades: fuera de la Educación Secundaria orientada existen la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Ley de Educación Nacional, art. 17). Se agregan los desafíos de promover acciones para compensar las desigualdades sociales y culturales y regionales, evitar la deserción y el desgranamiento, tener en cuenta las diferencias regionales y garantizar una formación adecuada para todos los docentes con el fin de garantizar una educación de calidad para todos los educandos.

Dado que la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras era la que describimos en 4.3.1 y 4.3.2, en 2010 la Coordinación de Lenguas Extranjeras comenzó por “la recolección y el análisis de información sobre el estado de la enseñanza de LE en el país, el restablecimiento de una red nacional de referentes ministeriales y la elaboración y el acuerdo alrededor de bases conceptuales y líneas de trabajo comunes” (cf. Informe de Gestión, 2010:1). La tarea no era sencilla tanto por la dispersión y, a veces, inexistencia de información sistematizada como por las diferencias entre provincias, y continuó en 2011, cuando por fin se pudo realizar la “Reunión Nacional de Lenguas Extranjeras” con representantes de todas las jurisdicciones el 15 de abril de 2011 en el Ministerio de Educación de la Nación.

El equipo también tuvo activa intervención en las instancias del Mercosur destinadas a la enseñanza mutua de las lenguas. Participó en el Grupo de Trabajo en Política Lingüística y en el Grupo Técnico de Formación de Profesores de Portugués y Español, dependiente del Grupo de Trabajo en Formación Docente del Sector Educativo del Mercosur, que realizó el I

Seminario de actualización de formadores de formadores de español y portugués en Montevideo en diciembre de 2011.

En el plano curricular, el equipo logró, en julio de 2011, la aprobación ministerial de la propuesta de la Orientación en Lenguas (Res. 137/11 anexo VII¹⁴⁶) para esa modalidad de la escuela secundaria. Sus rasgos principales son los siguientes (Orientación en Lenguas, 2011:9):

La orientación supone el abordaje de tres lenguas-culturas a lo largo de los tres años. En primer lugar, implica la continuidad, a lo largo del ciclo orientado, de la lengua extranjera cuyo estudio se inició en el ciclo básico o antes⁶ -en el contexto de la orientación, ésta será designada como “Lengua-Cultura 1”- Se recomienda profundizar en los contenidos de esta lengua-cultura a través de la frecuentación asidua de géneros discursivos de complejidad creciente que provengan tanto del universo de los adolescentes y jóvenes como también de otras áreas del conocimiento.

En segundo lugar, se prevé la enseñanza de una lengua-cultura 2 en los tres años del ciclo orientado, y por último, se recomienda al menos un espacio curricular que garantice la sensibilización y/o aproximación a una lengua-cultura 3. Para la elección de Lengua-Cultura 2 y Lengua-Cultura 3 se tendrán en cuenta lenguas extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia (de inmigración).

El abanico de lenguas que ofrezca la orientación debe incluir al menos una lengua-cultura extranjera (Ley de Educación Nacional, art. 87) y al menos un taller optativo de portugués, en cumplimiento de la ley 26.468. Es aconsejable que estos talleres tengan una duración de por lo menos un año.

Se aclara que se emplea el término “lengua-cultura” para destacar que no se trata solamente de enseñar el sistema lingüístico. El documento también propone distintos formatos (materias, talleres de lectocomprensión, ateneos, trabajos de campo, módulos) para la enseñanza de lenguas extranjeras, e innova respecto de documentos anteriores en cuanto al trabajo interdisciplinario: introduce propuestas para que núcleos temáticos de áreas y disciplinas de la formación común a todas las orientaciones aporten a la formación específica de la orientación en Lenguas; así señala que en Ciencias Sociales se puede tratar la relación Estado-nación-lengua, las lenguas en los procesos de descolonización, etc.; en Matemática se puede tratar el lenguaje matemático y el lenguaje verbal en la matemática, etc.

En el ámbito docente, además de proponer iniciativas con el fin de, sobre todo, ampliar la matrícula de los profesorados, el Área Curricular ha publicado en 2011 un excelente trabajo, *Lenguas Extranjeras*, redactado por un equipo interdisciplinario coordinado por Estela Klett, destinado a servir de insumo para mejorar formaciones docentes existentes o diseñar nuevas. El trabajo se divide en cuatro núcleos: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas

¹⁴⁶ Ver pág. 273.

Discursivas, “[...] que buscan problematizar la enseñanza de las LE y alejarse de la repetición de los tradicionales listados de contenidos. Los núcleos temáticos se delimitaron teniendo en cuenta qué debe comprender un docente durante su formación.” (Klett, 2011:3)

4.4.3 Discusión

Queremos apuntar aquí algunos hechos notorios de la evolución reciente de las políticas lingüísticas actuales: la tardanza de las decisiones, las estrategias de su adopción, el lugar del portugués y la adhesión a la ideología del plurilingüismo.

Con relación a la tardanza, no puede dejar de llamar la atención que desde la aprobación de la Ley de Educación Nacional (2006) hubieran transcurrido tres años antes de que se reorganizara el área de lenguas extranjeras en el Ministerio de Educación de la Nación (fines de 2009) y otros dos hasta que se aprobaran algunas de sus propuestas. No ocurrió lo mismo en otras áreas; por ejemplo, en 2007 se creó en el seno del Ministerio el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), por cuya decisión ya en 2009 las carreras de formación docente elevaron su carga horaria total con la incorporación de nuevas asignaturas. Pero incluso, como lo tratamos más arriba, en materia de lenguas extranjeras algunas jurisdicciones, como Misiones, Chaco y la Ciudad de Buenos Aires, tuvieron iniciativas político-lingüísticas que, si bien se podían enmarcar legalmente en el Acuerdo-Marco N° 15 de 1998, en cierta manera se adelantaron al espíritu de la actual política ministerial. Una explicación posible de la tardanza es que siga teniendo peso la representación de que las lenguas extranjeras tienen una importancia secundaria frente a materias como lengua castellana o matemáticas.

Con respecto a la estrategia de adopción de las medidas, se puede comprobar que la Coordinación de Lenguas Extranjeras opera sobre la elaboración laboriosa de consensos: por experiencia directa sabemos que no se adopta ninguna resolución sin la firma de los representantes de *todas* las jurisdicciones. Esta tesitura difiere de la mecánica de la década de los noventa: en aquel entonces, los acuerdos-marco eran prácticamente siempre propuestas del Ministerio nacional y se instaba a los representantes jurisdiccionales a acordar con ellas, incluso con la presión de que solo recibirían apoyo económico suplementario quienes adoptaran todas las propuestas del gobierno nacional. Extremando un poco el planteo se podría decir que en cuanto a lenguas extranjeras los partidarios de la Ley Federal operaban de modo unitario, mientras que los de la Ley de Educación Nacional, que pretende alcanzar estándares

homogéneos en todo el país, lo hacen de manera federal (para la ambigüedad del término, ver 4.1.3). Las autoridades actuales señalan al respecto que los acuerdos firmados “bajo presión” finalmente se incumplieron en muchas jurisdicciones.

Con estos consensos se puede vincular el reducido espacio concedido al portugués; por ahora rige solo la obligación de que se ofrezca un taller optativo de portugués “en cumplimiento de la ley 26.468” de al menos un año de duración, y únicamente en la Orientación en Lenguas (cf. 4.4.2). Esto ciertamente no constituye el cumplimiento de la ley 26.468 ni mucho menos de su espíritu.

Con ello no estamos defendiendo esa ley como la solución única o más feliz para la política lingüística escolar argentina. Es, desde luego, posible pensar en otras opciones, tanto para el portugués como para la selección de las lenguas extranjeras escolares en general. Se podría, por ejemplo, enseñar portugués en el nivel primario haciendo foco en las destrezas orales, lo cual tendría la ventaja de éxitos de comprensión y producción más rápidos que, por ejemplo, con inglés, dada la proximidad lingüística del español y el portugués, crear así entusiasmo en el aprendizaje de lenguas extranjeras y reservar el nivel medio para otras lenguas. Lo que hemos querido focalizar es el hecho de que –una vez más– una ley nacional aprobada por ambas cámaras del Parlamento se convierta casi en letra muerta. Evidentemente, aquí pesan representaciones sociolingüísticas y sociopolíticas contradictorias: “el portugués se entiende”, “se lo habla en un solo país” (representación que puede corresponder tanto a América Latina como al mundo, dado que Portugal tiene poco peso en el imaginario y los países africanos son casi desconocidos), “los brasileños entienden el castellano”, frente a ideologemas como la “Patria Grande”, la “solidaridad latinoamericana”, a su vez en tensión con un discurso nacionalista, por un lado, y con la voluntad de pertenecer al Primer Mundo anglófono, por el otro.

Por último: todos los documentos analizados sustentan la ideología del plurilingüismo y la interculturalidad. Lo hace, desde luego, el proyecto de ley analizado en 4.4.1 (“Programa de Educación Plurilingüe”); pero también en la caracterización general de la propuesta educativa de la Orientación en Lenguas encontramos formulaciones como las siguientes:

Desde la perspectiva plurilingüe e intercultural que propone esta orientación, la enseñanza de las lenguas que se incluyan debe promover el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad de identidades y la singularidad de cada cultura. Un abordaje de este tipo lleva a *repensar las formas de aprender y de enseñar lenguas*, a multiplicar las ocasiones de aprendizaje y a potenciar los efectos de la enseñanza [...]. (Orientación en Lenguas, pág. 3)

Más adelante se aclara el concepto:

Si bien en el marco del Ciclo Orientado se promueve, de hecho, la creación de espacios curriculares para el estudio de más de una lengua –tanto para consolidar aprendizajes iniciados con anterioridad como para comenzar el aprendizaje de otras– es importante tener en cuenta que el sentido de “plurilingüe e intercultural”, en esta perspectiva, antes de alentar una oferta meramente acumulativa, en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el sistema. Apunta también a contribuir a que la enseñanza de cualquier lengua en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y, por otro lado, valore el lugar de las otras lenguas-culturas maternas diferentes del español que circulan en nuestro país, a fin de constituir un aporte para la construcción de la identidad y la educación ciudadana de los estudiantes. (Ibíd., pág. 7).

En tales formulaciones se pueden encontrar varios ecos de documentos europeos; ya el preámbulo de la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias* subraya “el valor de lo intercultural y el plurilingüismo”. Pero la situación europea es por completo distinta: hay multiplicidad de lenguas nacionales y oficiales, existen lenguas de minorías respaldadas por burguesías importantes, la tasa de escolarización es elevada en todos los sectores salvo entre inmigrantes recientes y las diferencias culturales entre, por ejemplo, un catalán y un castellano son mucho menores que las existentes entre, por caso, un trabajador rural aymara y el dueño del campo; además, en esta adopción del plurilingüismo se difumina todo papel diferente del portugués, con lo cual se evidencia una vez más la tensión entre las formas políticas del Estado-nación y las supraestales.

Todo ello muestra que no se puede equiparar el derecho de cada persona y de cada grupo a educarse en su lengua y su cultura con una defensa del plurilingüismo como si fuera un hecho ideológica y políticamente neutro y como si el papel de cada lengua no tuviera una historicidad concreta.

5 Discusión y conclusiones

Resumen: en este capítulo se retoma la discusión acerca de las distintas variables que influyen en la política lingüística respecto de las lenguas extranjeras, las limitaciones de la tesis y sus posibilidades de desarrollos futuros.

En los capítulos anteriores, tras exponer nuestro marco teórico, hemos recopilado información sobre la política lingüística argentina respecto de las lenguas extranjeras desde 1993, sobre todo de la política gubernamental –nacional y provincial– contenida en la legislación lingüística como herramienta principal y manifestación discursiva de esa política, y hemos intentado analizar sus causas y sus consecuencias. Para ello hemos tomado “legislación lingüística” en un sentido amplio: hemos incluido no solo aquella que tematizaba las lenguas directamente en todos o en algunos de sus artículos, sino también la que las afectaba por otras vías, como la legislación referida a deberes y derechos de los ciudadanos, a la educación en su conjunto, a carreras docentes, etc. Previamente habíamos expuesto los antecedentes de esa política y la situación de las lenguas más concernidas por ella por estar contempladas en la política lingüística escolar. Tal como lo anunciábamos en el marco teórico general, en el análisis hemos intentado proceder de modo dialéctico para ir precisando los conceptos habituales en su confrontación con los hechos estudiados y luego reformular los conceptos, como en el caso de la frontera “porosa” argentino-brasileña (3.6.5.) o en el de la vitalidad del italiano carente de transmisión intergeneracional (3.5.6); en algún caso hemos introducido conceptos nuevos, como el de fetiche lingüístico (1.2.2.2).

5.1 Las preguntas de base

Este desarrollo ha intentado responder a las siguientes preguntas que estuvieron en el origen de la concepción de esta tesis:

- 1) ¿cuál ha sido la política lingüística respecto de las lenguas extranjeras?
- 2) ¿cuáles han sido sus logros y sus fracasos, y por qué?
- 3) ¿quiénes han sido sus actores?
- 4) ¿a quiénes han beneficiado o perjudicado?

Creemos haber contestado la *primera pregunta* por acopio de información sobre legislación y, en caso de existir, su reglamentación, así como sobre creación de instituciones de formación docente, planes de estudio, expropiación de escuelas, etc. Es cierto que en esa pregunta la

descripción definida “la política lingüística respecto de las lenguas extranjeras” ya presupone la existencia de tal política. Según lo expuesto, en el caso del alemán, por ejemplo, el Estado prácticamente no intervino hasta 1938 a favor ni en contra de su difusión. El sintagma “la política lingüística” también podría suscitar la cuestión de si ha habido una sola: nuestro análisis muestra que esto no ha sido así.

La *segunda pregunta* –los logros y fracasos– la hemos contestado mediante el análisis del conocimiento de lenguas que declara la población, del grado de ejecución de las políticas –en particular, de la realidad de su enseñanza escolar a través de las estadísticas disponibles y una encuesta propia– y de las repeticiones o modificaciones de la legislación misma en conexión con hechos históricos y sociales.

En cuanto a la *tercera pregunta* –acerca de los actores–, el conocimiento de la historia y de la realidad lingüística argentina fortaleció desde el principio la posición de que la política lingüística no podía ser ejercida únicamente por el Estado con sus diversos poderes nacionales y provinciales; fue este uno de los motivos centrales por los que en el capítulo 3 recorrimos la situación del alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués como resultante histórica de la interacción entre inmigración, políticas lingüísticas estatales e iniciativas glotopolíticas de las comunidades que hablaban o hablan estas lenguas, una interacción que es distinta en cada caso. Retomando sintéticamente los resultados, divididos, conforme a nuestro marco teórico (ver 1.2.1. y 1.2.2.), en factores objetivos y subjetivos, podemos decir que, en cuanto a los primeros, en el aprendizaje y conocimiento del alemán ha pesado mayormente la acción de la comunidad germano-argentina en interacción con la política alemana; en el del francés, la política lingüística argentina pero también la política lingüística exterior de Francia; el estudio del inglés es producto casi exclusivo de la política lingüística estatal; en el conocimiento del italiano han intervenido la política lingüística argentina y las instituciones ítalo-argentinas; en el del portugués, las relaciones estatales, regionales, de frontera e individuales con el Brasil. Entre los factores subjetivos pesa, en el caso del alemán, en algunos casos la conservación del espíritu comunitario; en otros, la representación positiva que deriva del “sistema Alemania” (cf. 3.2.3.3.e) y de una lengua que permite estudiar en Alemania, obtener becas, relacionarse con turistas, etc.; en el del francés, su tradición como lengua de “la” cultura; en el del inglés opera el fetiche de lengua necesaria para acceder a (mejores) puestos de trabajo, a la ciencia y la tecnología, para hacer turismo y, en definitiva, para desenvolverse en el mundo actual, tanto cada individuo como la nación en su conjunto; en el del italiano, su valor simbólico como elemento aglutinador de la “italianidad”; en el

caso del portugués, además de sus valores prácticos para el comercio y el turismo, sobre todo en los políticos y en las personas politizadas influyen las representaciones de “patria grande” y “unidad latinoamericana”, también en su valor simbólico de alternativa a la hegemonía de los Estados Unidos de América.

De todas maneras, si queremos ser coherentes con nuestra propia teoría, esta división en factores objetivos y subjetivos es un tanto artificial porque se influyen mutuamente. Que una lengua sea obligatoria en el sistema escolar refuerza la representación de que es importante, prestigiosa, útil; lo mismo puede manifestarse de manera negativa: según lo ha demostrado Natalia Bengochea (2007), un mecanismo de selección institucional puede reforzar las representaciones negativas en torno de una lengua.¹⁴⁷ A la inversa, quienes deciden las políticas lingüísticas lo hacen también en función de las representaciones circulantes, que pueden provenir desde la adhesión a ideologías más generales –cómo se conciben las relaciones entre naciones y lenguas, qué saberes debe transmitir una generación a la siguiente, etc.– hasta, como nos lo muestra la experiencia, las historias lingüísticas individuales de los funcionarios.

Todo ello muestra la complejidad de la interrelación de los actores que determinan la política lingüística en general y la relativa a las lenguas extranjeras en la educación en particular. Retomando las definiciones discutidas en 1.1., no cabe duda del *peso de las decisiones del Estado nacional* en la etapa 1993-2001 en forma de leyes, acuerdos-marco del Consejo Federal de Cultura y Educación y Contenidos Básicos Comunes, amén de la legislación en dominios extraescolares (los pactos internacionales de derechos humanos incorporados al texto constitucional en 1994, los convenios de cooperación con otros países, la legislación en materia comercial, jurídica, etc.). En un *segundo nivel* estatal se sitúan los gobiernos provinciales, con sus leyes de educación –en caso de haberlas promulgado– y los Diseños Curriculares provinciales; en estos últimos ya ha algunas diferencias respecto de las determinaciones del gobierno nacional. En *tercer lugar* se sitúan las organizaciones de la sociedad civil: asociaciones de docentes de lenguas extranjeras –a veces apoyadas por misiones diplomáticas de terceros países–, universidades, instituciones como la Dante Alighieri, el Goethe-Institut y la Alliance Française, que alzan su voz en contra de la monopolización del inglés como lengua extranjera. En *cuarto lugar*, algunas manifestaciones individuales o al menos de personas no organizadas,

¹⁴⁷ Bengochea estudió el mecanismo de distribución de los alumnos en el Nivel Medio de una escuela normal superior de la Ciudad de Buenos Aires que tiene divisiones con inglés, otras con francés y muy pocas con italiano. Los alumnos que en el examen de ingreso obtienen los mejores promedios son asignados a las clases que tienen como lengua extranjera el inglés, lo cual refuerza entre los alumnos la representación de que el francés es menos importante.

como las opiniones personales de docentes expresados en los seminarios de consulta y las posiciones de artículos periodísticos. En *quinto lugar*, en una zona intermedia, iniciativas como la de las escuelas plurilingües de la ciudad de Buenos Aires, en la que un pequeño colectivo de docentes vinculado con el poder municipal a través de puestos subalternos logra la aprobación de un proyecto gracias a una coyuntura favorable (la oposición política del gobierno de la Ciudad al gobierno nacional) y al reconocimiento individual e institucional de sus integrantes (su pertenencia al I.E.S. en Lenguas Vivas). *Por último*, también interviene efectivamente “la población”, que secunda de diversas maneras las representaciones (o el fetiche, ver 1.3.) respecto del inglés, como se advierte en que lo enseña la mayoría de las escuelas privadas, que en constituyen aproximadamente el 43 % de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, el 35 % de las de la provincia de Buenos Aires y el 24 % de las de todo el país, y en que los sectores medios que acuden a escuelas oficiales tratan de enviar a sus hijos a cursos de inglés complementarios, ejerciendo también de esta manera una presión sobre las decisiones gubernamentales.

La intervención de tantos actores distintos vuelve más complejo aún –como lo muestra característicamente el ejemplo del Programa de Escuelas Plurilingües de la Ciudad de Buenos Aires– *predecir* la eficacia de las iniciativas político-lingüísticas. Los gobiernos argentinos de los años noventa emprendieron una reforma enérgica de la enseñanza de lenguas extranjeras que contó con la participación y la anuencia de numerosos actores y que se plasmó en un amplio cuerpo de leyes, acuerdos interministeriales, contenidos básicos comunes, diseños curriculares, libros de texto acordes con esos lineamientos y, en menor grado, con nuevos profesorados de lenguas extranjeras para la enseñanza primaria. Sin embargo, el deterioro progresivo de la situación económica, la reducción de las funciones del Estado nacional, y, en la educación, la transferencia de las escuelas a las provincias con situaciones sociales y escolares diversas, combinadas con la realidad lingüística de partida descrita en el capítulo 2 –incluida la de las lenguas indígenas y de otras lenguas no tratadas en esta tesis– y con las representaciones de la utilidad y el prestigio de las lenguas hicieron que las políticas estatales con relación a las lenguas extranjeras se cumplieran de manera muy desigual o directamente no se aplicaran en algunas jurisdicciones.

La *cuarta pregunta* –qué política lingüística ha beneficiado o perjudicado a cuál sector de la población– resulta más difícil de contestar, dado que no siempre se puede relacionar las medidas político-lingüísticas directamente con posiciones de clase o proyectos nacionales. Sostener que la

Generación del Ochenta no incluyó la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario porque el fin de la escuela era argentinizar a los inmigrantes y convertirlos en fuerza de trabajo disciplinada es tributario de una perspectiva ideológica que considera que el positivismo liberal que gobernaba la educación de la época era funcional al modelo de acumulación capitalista agroexportadora. Destacar esa adecuación como rasgo notorio es partir de la concepción de que no siempre las ideas pedagógicas se corresponden exactamente con la ideología dominante. Así, en 2.2.2.5 habíamos tratado la preocupación por la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria a la par de la castellanización de los inmigrantes como un proyecto pensado para favorecer a la élite que accedía a ese nivel de la educación. Pero el hecho de que la limitación de la enseñanza de lenguas extranjeras al nivel secundario haya persistido en muchas jurisdicciones hasta hoy, bajo democracias y dictaduras, bajo regímenes populistas y gobiernos neoliberales, en la época del Estado nacional como entidad clausurada y en la que convoca a nuevas unidades políticas transnacionales, muestra, a nuestro juicio, que ya no se lo puede relacionar con una posición de clase y mucho menos con el modelo de país de la generación de 1880, sino con la relativa autonomía y persistencia de tradiciones pedagógicas, aunque también con la inversión de los recursos fiscales en la educación pública, la cual, desde luego, sí está ligada a ideologías de clase.

Esto también nos previene contra el intento de buscar un vínculo automático entre el neoliberalismo de los años noventa y la introducción masiva del inglés como lengua extranjera en la escolaridad obligatoria o entre el nuevo discurso antiliberal y las nuevas tendencias legislativas. No obstante, ese vínculo es más evidente en las leyes generales de educación porque guardan una relación más directa con la ideología dominante que otros discursos pedagógicos o incluso que sus propias reglamentaciones, dado que emanan del Poder Ejecutivo o de un Poder Legislativo que en muchos momentos de la historia argentina estuvo subordinado al Poder Ejecutivo. Desde esta perspectiva, un recorrido de esos textos nos permite arribar a las siguientes conclusiones respecto de la política de lenguas extranjeras:

- La ley 1420 se inscribía claramente en la política de castellanización, en consonancia con el proyecto político y político-cultural de la generación del Ochenta.
- La Ley Federal de Educación de 1993 excluyó la política lingüística del texto legal salvo lo referido a lenguas indígenas, delegando no solo la planificación lingüística sino incluso las opciones acerca de cuáles lenguas extranjeras enseñar en el Consejo Federal de Cultura y Educación, en consonancia con la retirada del Estado-nación de diversas

funciones, aunque combinándola ambigua y más conservadoramente que en las conclusiones del II Congreso Pedagógico Nacional con el discurso “políticamente correcto” en boga acerca de los derechos de las minorías.

- El Documento de Debate de 2006 criticó con firmeza la dispersión y pauperización del sistema educativo provocado por la Ley Federal y reintrodujo la política lingüística, con una concepción especialmente nueva en el tratamiento de las lenguas y culturas aborígenes concibiendo la interculturalidad como bidireccional, pero empleaba el sintagma “segunda lengua” y omitía mencionar al Mercosur y la integración latinoamericana.
- Unos meses más tarde, la Ley de Educación Nacional reintrodujo la cuestión de la integración regional y el sintagma “lengua extranjera”, pero siguió estipulando como obligatoria la enseñanza de una sola lengua extranjera.

Estamos, pues, en condiciones de explicar la relación entre la Ley 1420 y la ideología de la época, y también las razones de las presencias y ausencias en la Ley Federal de Educación, muy apegada al discurso políticamente correcto internacional. Pero –tal vez por falta de distancia histórica o desconocimiento de los actores intervinientes en la transformación del texto– no hemos logrado desentrañar los motivos que llevaron a modificar cuestiones importantes de política lingüística en el paso del DD a la Ley de Educación Nacional en el curso de pocos meses bajo el mismo gobierno, lo cual demuestra una vez más que la política lingüística no es un reflejo necesario de la política general.

5.2 La extranjería de las lenguas

Al cabo de estos análisis percibimos que nuestros propios datos nos remiten a un aspecto que no hemos considerado: el hecho de que haya lenguas que son *menos extranjeras* que otras, sobre todo para los descendientes de inmigrantes. Al menos subjetivamente, para un descendiente de italianos, aunque sus padres y abuelos hablaran castellano, y sus bisabuelos, el genovés u otro dialecto, el italiano es un idioma “no tan extranjero” como el alemán o incluso como el quechua, pese a que este último sea una lengua autóctona.

Indudablemente, se trata en primer lugar de una representación, de un constructo ideológico: que nuestros alumnos universitarios acepten bibliografía en portugués pero nos pidan traducciones de la bibliografía en catalán no tiene que ver con la distancia lingüística, que resulta

ardua de calibrar (por ejemplo, la dificultad del infinitivo verbal conjugado del portugués frente a la existencia de los pronombres *en* e *hi* en catalán), sino que inciden otros fenómenos, como la cercanía geográfica y el contacto más frecuente con la lengua a través del turismo, la música y los deportes.

Este distinto grado de extranjería también surge de la caracterización de los tipos de lengua que realizaban los documentos ministeriales de los años noventa, con repercusiones directas sobre la política lingüística:

La lengua materna es una necesidad biológica y social que define al hombre como especie, lo ayuda a integrarse a su comunidad y contribuye a construir su identidad social, histórica y afectiva.

La segunda lengua comparte casi todos los rasgos de la lengua materna, aunque se diferencia de ella en que no es el vehículo primario de comunicación, sino un medio alternativo de interacción dentro de una comunidad que es la propia por adopción. Los usuarios de segundas lenguas manifiestan, por tanto, grados variables de bilingüismo, y el consiguiente biculturalismo. Ambas se desarrollan en contextos naturales de adquisición, y se refinan y amplían en contextos formales de instrucción, es decir, en la escuela.

Las lenguas extranjeras carecen de una comunidad real que posibilite la interacción natural. Este factor necesariamente determina modos de adquisición y usos comunicativos muy diferentes. Las lenguas extranjeras se conciben como ventanas a culturas que no son la propia, lo que implica su enseñanza como vehículos de las culturas que los sustentan.

CBC de Lenguas Extranjeras para la EGB, 1998:3

El texto presenta algunos rasgos peculiares con respecto a las delimitaciones de “lengua materna” y “segunda lengua”: a) no contempla el caso especial de la comunidad sorda (los sordos suelen tener padres e hijos oyentes, de manera que se complejiza el concepto de lengua materna¹⁴⁸; b) habla de “segunda lengua” en lugar de “lengua segunda”; c) liga el bilingüismo automáticamente al biculturalismo, con lo cual excluye la posibilidad de comunidades bilingües monoculturales¹⁴⁹; d) considera que la segunda lengua es un medio alternativo de interacción “dentro de una comunidad que es la propia por adopción”, desde una posición política que implica la disolución del endogrupo en el exogrupo: que, por ejemplo, los indígenas que hablan sus propias lenguas lo hacen únicamente como “medio alternativo”, pero que han “optado” por

¹⁴⁸ En su lugar sería preferible usar el sintagma “lengua primera” para la Lengua de Señas, y “lengua segunda” para la lengua mayoritaria. De hecho, la provincia de Buenos Aires ha iniciado en 2006 un proceso para incluir a los escolares sordos en una modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe.

¹⁴⁹ “[...] el tratamiento que se le dé a la lengua debe responder a esa realidad cultural tan particular del Paraguay, en donde la gran mayoría de los paraguayos tenemos dos lenguas, pero una sola cultura, que es la cultura paraguaya con sus diferentes matices.” (Pereira-Jacquet, 2000: 6).

pertenecer a la comunidad argentina general, en lugar de definir la lengua segunda como la de la comunidad mayoritaria del país y que en los procesos diglósicos se aprende por necesidad.

Pero a nuestros fines nos interesa más la caracterización de las lenguas extranjeras, pues, por una parte, permite comprender mejor la propuesta de enseñar el inglés no como lengua extranjera sino como lengua de comunicación internacional: esto significa que no se la concibe como “una ventana a una cultura que no es la propia”, pues si todo el mundo la habla, pertenece a una cultura global en la que la propia está incluida; por la otra, la definición de lengua extranjera abre la posibilidad de pensar que una lengua no es tan extranjera si existe dentro del país “una comunidad real que posibilite la comunicación natural”.

Eduardo Guimarães (2007) aporta más claridad sobre estos conceptos al considerar que “los espacios de enunciación en que las lenguas funcionan son históricamente, en las condiciones actuales, marcados por la organización política de los Estados nacionales. Es esto lo que da un peso fundamental a nociones como *lingua nacional*, *lingua oficial* y *lingua extranjera*, que aparecen dividiendo las lenguas imaginariamente entre la de una nación y las otras.”¹⁵⁰ Pero las divisiones de los espacios de enunciación no se reducen a este modo de representación, porque el funcionamiento de la lengua incluye el modo en que sus hablantes la experimentan, el cual sigue las determinaciones del Estado-nación pero también envuelve otras prácticas. Por eso, Guimarães postula dos modos de funcionamiento de las lenguas en un espacio de enunciación: uno representa las relaciones imaginarias cotidianas entre hablantes; otro, las relaciones imaginarias (ideológicas) institucionales. Para el primer caso distingue los siguientes tipos:

- ♣ *Lingua materna*: es la lengua cuyos hablantes la practican porque la practica la sociedad en que nacen; en esta medida es, en general, la lengua que se representa como primera para sus hablantes.
- ♣ *Lingua ajena*: toda lengua que no se da como materna para los hablantes de un espacio de enunciación.
- ♣ *Lingua franca*: la practicada por grupos de hablantes de lenguas maternas diferentes y que son hablantes de esta lengua para el interdiscurso común.

Para el caso de las relaciones institucionales, en cambio, postula las siguientes lenguas:

- ♣ *Lingua nacional*: es la lengua de un pueblo en cuanto lengua que lo caracteriza, que da a sus hablantes una relación de pertenencia a este pueblo.

¹⁵⁰ Todas las citas corresponden a Guimarães, 2007:63 ss. (traducción propia, R.B).

- ▲ *Lengua oficial*: es la lengua de un Estado, aquella que es obligatoria en las acciones formales del Estado, en sus actos legales.
- ▲ *Lengua extranjera*: es la lengua cuyos hablantes son del pueblo de una nación o un Estado diferente de aquel de los hablantes considerados como referencia.

Esta división no implica que debamos reescribir todas las observaciones sobre las lenguas de inmigración hechas en los capítulos anteriores, porque, como también lo señala este autor, un aspecto importante es que el segundo tipo de funcionamiento se superpone al primero produciendo efectos muy particulares. En el caso brasileño es importante observar al respecto –dice Guimarães– la historia específica de la construcción de la representación que superpone la lengua oficial a la lengua nacional y estas a la lengua materna, reduciendo la lengua materna a la lengua nacional. Pero también señala que estas no son las únicas divisiones y superposiciones posibles. Así podríamos ver, por ejemplo, que tanto en las representaciones sociolingüísticas como en la política lingüística argentina de los años 1990 respecto del inglés se superpuso “lengua extranjera” a “lingua franca”.

5.3 Consideraciones finales

A lo largo de este recorrido hemos trazado un mapa de las grandes líneas de la política lingüística con respecto a las lenguas extranjeras en la Argentina y analizado los principales factores que, a nuestro juicio, las han determinado. Hemos podido establecer la interrelación entre esas políticas y acontecimientos históricos, aunque también hemos concluido que no siempre marchan al mismo ritmo: en general, las políticas lingüísticas tienen una mayor permanencia temporal, según lo evidenciaba la presencia del inglés y el francés en el sistema escolar a lo largo de muchas décadas; más lenta aún es su puesta en práctica, como lo muestra la incorporación de las lenguas extranjeras a la escolaridad obligatoria.

Al mismo tiempo hemos percibido limitaciones de nuestro análisis, en lo individual y posiblemente también en el desarrollo de los estudios que Arnoux llama glotopolítica. La consideración acerca de la extranjeridad de las lenguas en el punto anterior mostraba un aspecto conceptual a ser profundizado. También deberíamos contar con más información, sobre todo en lo que atañe a la selección y enseñanza de lenguas en cada jurisdicción, así como de la metodología aplicada en la enseñanza; y con más elementos teóricos encuadrables en la sociología del lenguaje pero que incluyen bases históricas, sociológicas, de teoría de las ideologías, jurídicas y de

repercusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación más sólidas para obtener resultados científicamente válidos, eventualmente con poder predictivo, y socialmente útiles, de manera que puedan (pre)determinar los beneficios y perjuicios que acarrearán las diferentes opciones político-lingüísticas para los distintos sectores de la población y para determinados proyectos políticos.

En el actual estado de nuestros estudios solo podemos aventurar algunos desarrollos futuros sin tener en cuenta eventuales cambios profundos en la situación mundial: que en los próximos años se irá extendiendo la enseñanza de las lenguas extranjeras a las escuelas primarias de todas las jurisdicciones, con el inglés como lengua privilegiada; que tendrá lugar un paulatino avance del portugués tanto en las escuelas como en los cursos extracurriculares y el consiguiente incremento en el número de estudiantes de profesorado de portugués; que la probable continuidad de la defensa del plurilingüismo y la interculturalidad favorecerán a unas pocas lenguas aborígenes en las zonas en que presenten vitalidad, pero no a las lenguas europeas hasta ahora enseñadas en el sistema escolar público, en el que no sufrirán mayores cambios.

La inseguridad de un tal pronóstico y las limitaciones de nuestros análisis nos parecen tener, no obstante, un aspecto positivo: pueden convocar a nuevos estudios, tanto conceptuales como prácticos, tanto parciales de comunidades, lenguas, jurisdicciones, nuevas tecnologías de la palabra, como globales de sistematización de leyes y de otros gestos político-lingüísticos. Por eso esperamos que esta tesis contribuya a un panorama de base y que al mismo tiempo despierte el entusiasmo en esas nuevas investigaciones.

Bibliografía

- Actas (1999): *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Lenguas y Educación Formal*. Instituto de Lingüística y Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires.
- Alberdi, Juan Bautista (1852): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Argentina, 1998.
- Alberdi, Juan Bautista (s/d): *Itinerario romántico. Viaggio di un americano in Europa e negli Stati Uniti (1843-1858)*. Editado por Camilla Cattarulla e Lucila Pagliai. Troina: Città Aperta, 2008.
- Althusser, Louis (1970): "Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche)". *La Pensée*, no 151, juin 1970. In *Ouvrage de Louis Althusser, POSITIONS (1964-1975)*, pp. 67-125. Paris : Les Éditions sociales, 1976, 172 pp.
- Angenot, Marc (1977): «Pré-supposé, topos, idéologème». *Études françaises* 13 (1/2), 11-34.
- Arnoux, Elvira (1998): "El ejemplo como ilustración y como norma en las gramáticas escolares de Andrés Bello", *Linguas e Instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes.
- Arnoux, Elvira (2000): "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado.
- Arnoux, Elvira (2001): "Problemas históricos y actuales de la estandarización", en R. Bein y J. Born (edits.): *Políticas lingüísticas, norma e identidad*. Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, Elvira (2008a): "La lengua es la patria, 'nuestra lengua es mestiza' y 'el español es americano: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española", en Sabine Hofmann (ed.): *Medios, espacios y nuevas comunidades imaginadas*. Berlín: Edition Tranvia.
- Arnoux, Elvira (2008b): *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (1995-96): "La valoración de Amado Alonso de la variedad rioplatense del español", en *Cauce* n° 18-19 (Universidad de Sevilla), 183-194.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (1999) (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Arnoux, Elvira y Roberto Bein (2004): "Dar con su voz: discusiones en torno a *El idioma de los argentinos*, de Jorge Luis Borges". Universidad Nacional de La Plata: *Tram(p)as* n° 26, 8-19.
- Arnoux, Elvira, María Imelda Blanco y Mariana Di Stefano (1999): "Las representaciones de la lengua y de la prensa en los manuales de estilo periodísticos argentinos", en E. Arnoux y R. Bein (comps.): *op.cit.* 175-190.
- Arrossi, Fabia (2009): "*Argentinos... ¡marchemos hacia las fronteras!*": la configuración discursiva de la identidad nacional en la Argentina del "Proceso de Reorganización Nacional". Buenos Aires: Tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, no publicada.

- Aslanov, Cyril (2011): *Sociolingüística histórica de las lenguas judías*. Buenos Aires: Lilmod.
- Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires: <http://www.dante.edu.ar/web/inicio.php> [último acceso 23-6-11]
- Baggioni, Daniel (1997): *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot.
- Bañfi, Cristina (2003): “Breve reseña de la historia de los institutos de profesorado en lenguas extranjeras de la ciudad de Buenos Aires”, manuscrito, reproducido con permiso de la autora.
- Barrios, Graciela (2001): "Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña". *Boletín da ABRALIN*: 24. 65-82.
- Batiston, María Lorena (2011): “Villa General Belgrano en el siglo XXI: ¿La cultura alemana devenida en souvenir?”, ponencia en el Coloquio Internacional Interdisciplinario “La minoría de habla alemana en Argentina: integración, asimilación, exclusión”.
- Bein, Roberto (2001): „Die Wechselwirkung Prestige/Gebrauchswert des Französischen: Früher erste, heute dritte Fremdsprache in Argentinien”, en Joachim Born (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Romania. Französisch im Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen*. Beihefte zu Quo Vadis. Viena: Verlag Edition Praesens, 2001, 82-90.
- Bein, Roberto (2008a): “Aspectos sociolingüísticos de la autotraducción”, en Ana María Granero e.a. (comps.): *La traducción. Hacia un encuentro de lenguas y culturas*. Córdoba: Centro de Investigación en Traducción (FL-UNC) y Ed. Comunicarte, págs. 21-30.
- Bein, Roberto (2008b): “El derecho de las lenguas aborígenes en Constituciones latinoamericanas”, en Cristina Messineo, Marisa Malvestitti y Roberto Bein (eds.): *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2008, págs. 485-493.
- Bein, Roberto (2010): „Deutsch in Argentinien“, Art. Nr. 180, in Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2. Halbband, 1607-1611.
- Bein, Roberto y Lía Varela (2005): “El discurso acerca de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994”, en *Lenguas Vivas* n° 5, 35-40.
- Bengochea, Natalia (2007): “Política institucional con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras: el caso de la Escuela Normal Superior N° 2 ‘Mariano Acosta’”, trabajo de adscripción en Sociología del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bernardó, Domènec (1983): “La llengua anglesa en el conflicte lingüístic franco-català. Un cas de macrotriglossia”. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 5, 9-15.
- Bernasconi, Alicia (2011): “Aproximación a la inmigración alemana a partir de las listas de desembarco en el puerto de Buenos Aires, 1882-1950”, exposición en el Coloquio internacional e interdisciplinario *La minoría de habla alemana en la Argentina: integración, asimilación, exclusión*, Buenos Aires, 22-24 de marzo de 2011.
- Biojout de Azar, Irma (1999): “La enseñanza del francés. Situación actual”, en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Lenguas y educación formal*. Buenos Aires: Secretaría de Asuntos Académicos e Instituto de Lingüística, UBA, 75-79.

- Blankertz, Herwig (1982): "Fremdsprachenunterricht und europäische Bildungstradition", en Claus Gnutzmann e.a.: *Kongressdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktik*. Tübinga: Gunter Narr.
- Bochmann, Klaus (1987): „Sprachpolitische Forschung. Theoretische Prämissen, Gegenstände, Methoden“, *Linguistische Arbeitsberichte* (Leipzig), n° 62, 2-14.
- Bochmann, Klaus y Falk Seiler (2000): "Werte in Sprachwissenschaft und Sprache: Sprachkonflikte und Sprachpolitik. Thesen". Beitrag zur thematischen Sitzung "Die Werteproblematik in den Sprachwissenschaften" der Philologisch-historischen Klasse der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, http://www.saw-leipzig.de/forschung/kommissionen/sprachwissenschaft/bochmann_1
- Boix i Fuster, Emili y F. Xavier Vila i Moreno (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- Bordelois, Yvonne y Ángela Di Tullio (2002): “El idioma de los argentinos: cultura y discriminación”. *CiberLetras*, 6.
- Bourdieu, Pierre (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal/Universitaria [orig.: *Ce que parler veut dire. Économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982].
- Boyer, Henri (1991) : *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Brandist, Craig (1997): “Gramsci, Bajtín y la semiótica de la hegemonía” Revista *Herramienta* N° 4, [original inglés en *New Left Review* N° 216 (marzo/abril 1996)].
- Bruézière, Maurice (1983) : *L'Alliance française, histoire d'une institution, 1883-1993*. París: Hachette.
- Bulot, Thierry y Regine Delamotte-Legrand (1995): “La verbalización de fracturas urbanas: hacia una glotopolítica de las ciudades”, en *Signo & Seña* 4, 121-143.
- Caire, María Marta y María Elena Zandrino (2008): “Ley provincial de educación: análisis de las diferentes perspectivas políticas y gremiales”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V, N°5, 127-144.
- Calmón, Pedro (1937): *Historia de la civilización brasileña*, Buenos Aires, citada en Liborio Justo (1983): *Argentina y Brasil en la integración continental*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Calvet, Louis-Jean (1994), *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot / Rivages.
- Camblong, Ana (2004): “Fronteras, umbrales semióticos y sistema escolar”, en Georg Kremnitz y Joachim Born (eds.): *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Beihefte zu *Quo Vadis, Romania?* 17. Viena: Praesens, 63-71.
- Campbell, Lyle (1998): *Historical Linguistics – An Introduction*. Edinburgh University Press.
- Campbell, Lyle (2004): “Models of linguistic change”, in *Historical Linguistics: An Introduction*, 2nd edition. Massachusetts: MIT-Press, 211-224.
- Cappellacci, Inés y Ana Miranda (2007): *La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE, Documento 4 de la serie “La educación en debate”.

- Cazorla, Angelina (2005): "Enseñanza precoz del inglés a partir de la EGB1. Fundamentos para una propuesta de diseño curricular para la provincia del Chaco." Tesis para la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (director, Roberto Bein).
- Cohen, Marcel (1956): *Pour une sociologie du langage*, reeditado en 1971 como *Materiaux pour une sociologie du langage*. París: Maspero. [Se ha consultado la traducción de José Martín Arancibia de 1973, *Manual para una sociología del lenguaje*. Madrid: Fundamentos.]
- Contarino Sparta, L. (1998). "La comunidad caboverdeana en la provincia de Buenos Aires: una historia ligada a la navegación", en *Revista de Historia Bonaerense*. Instituto Histórico del Partido de Morón, año IV, N° 16. Págs.49-51
- Cortés Conde, Florencia (2007): *Los angloargentinos en Buenos Aires. Lengua, identidad y nación antes y después de Malvinas*. Buenos Aires: Biblos.
- Currie, Haver C. (1952): "A Projection of Sociolinguistics: The relationship of speech to social status", en *Southern Speech Journal* 18, 28-37.
- Chiss, Jean-Louis y Christian Puech (1997): *Fondations de la linguistique: études d'histoire et d'épistémologie*. Louvain-la-Neuve : Éditions Duculot.
- Daviña, Liliana (2004): *Fronteras discursivas en una región plurilingüe: español y portugués en Misiones*. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Del Valle, José (2007): "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español". En *ibíd.*, págs. 13-29.
- Del Valle, José (2007): "La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico", en José del Valle (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Fráncfort: Vervuert, págs. 31-56.
- Devoto, Fernando (2003): *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Devoto, Fernando (2006): *Historia de los italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Dirección Nacional de Migraciones, Ministerio del Interior de la República Argentina (2008): *Inmigración 1857-1920*. Ver www.migraciones.gov.ar/accesible/?infografias [último acceso 2-10-11]
- Di Tullio, Angela, 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dujovne, Alejandro (2008): "Cartografía de las publicaciones periódicas judías de izquierda en Argentina, 1900-1953", *Revista del Museo de Antropología* 1(1): 121-138.
- Elizaincín, A., L. E. Behares y G. Barrios (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en el Uruguay*. Montevideo, Amesur.
- Erfurt, Jürgen & Maria Amelina (2008): Elitenmigration – ein blinder Fleck in der Mehrsprachigkeitsforschung? En Jürgen Erfurt & Maria Amelina (edits.): *OBST* N° 75 („Elitenmigration und Mehrsprachigkeit“), 11-42.
- Espagne Michel, Françoise Lagier, Michael Werner (1991): *Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*. París: Éditions de la maison des sciences de l'homme.

- Fabbri, Lucía (2003): “Mercado, derechos y recursos lingüísticos”, en *Actas del Segundo Seminario Interamericano sobre Gestión de Lenguas*, Asunción, Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay, publicadas por Unión Latina: http://dtil.unilat.org/segundo_seminario/fabbri.htm
- Feick, Diana (2007): „Einstellungen zum Deutschen und Möglichkeiten des Spracherhalts in einer wolgadeutschen Sprachinsel in Argentinien. Chancen und Grenzen eines Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in diesem Kontext“, en Yolanda Hipperdinger (ed.): *Estudios sobre contacto inter- e intralingüístico*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Fernández, Mauro (2006): “Una revisión crítica de los argumentos en pro del mantenimiento de la diversidad lingüística (y cultural)”, en LUQUE DURÁN, Juan de Dios (ed.) *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo*, Vol. 1, Granada: Granada Lingvistica.
- Fishman, Joshua (1968) (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. La Haya – París: Mouton.
- Fishman, Joshua (1972): *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fontana Ortega, Esteban (1967): “Semblanza histórica del Colegio Nacional de Mendoza”, en *Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*, tomo III, págs. 43-88. Mendoza: Instituto de Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo.
- Fontanella de Weinberg, Beatriz (1996): “Lenguas inmigratorias”, en *Signo & Seña* 6, 437-457.
- Funes, Patricia (2006): *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gardy, Philippe y Robert Lafont (1981): “La diglossie comme conflit: l'exemple occitan”, en *Langages* n° 61, 75-91.
- Gen francesa: <http://www.genfrancesa.com/> [último acceso: 28-09-11]
- Gilbrin, Emile (1976): « La société philanthropique et de bienfaisance française du Rio de la Plata », *Histoire de la Médecine*, vol. X, 179-190 (comunicación presentada el 24-4-1976 en la Société française d'histoire de la médecine). http://www.biusante.parisdescartes.fr/sfhm/hsm/HSMx1976x010x003_4/HSMx1976x010x003_4x0179.pdf
- Giusti, Alejandro y Laura Calvelo (1999): “Migraciones internacionales en Argentina: hacia la renovación de las técnicas de medición”, en *Actas de la Reunión Bilateral Argentino-estadounidense sobre Políticas Migratorias*.
- Glozman, Mara (2007): “Las lenguas en el primer Plan de Gobierno de Juan D. Perón: diversidad lingüística y construcción de la unidad”, en *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Educación Lingüística*. Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Golluscio, Lucía (2008): “Estrategias de construcción textual en una lengua en peligro: el caso vilela”, en Cristina Messineo, Marisa Malvestitti y Roberto Bein: *Estudios en lingüística y antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 235-246.
- Gramsci, Antonio (1975): *Quaderni del carcere*. Ed. Valentino Gerratana. Turín: Einaudi.

- Grégoire, Henri (1794) : *Rapport sur la Nécessité et les Moyens d'anéantir les Patois et d'universaliser l'Usage de la Langue française*, en De Certeau, Michel, Dominique Julia & Jacques Revel (1975) : *Une politique de la langue: la Révolution française et les patois. L'enquête Grégoire*. Paris: Gallimard.
- Guespin, Louis y Jean-Baptiste Marcellesi (1986) : « Pour la glottopolitique », en J.-B. Marcellesi (dir.) : *Glottopolitique. Langages* n° 83, 5-34.
- Gugenberger 2000: “Lengua y emigración: dos factores aceleradores del desplazamiento de la lengua gallega en Buenos Aires”, en *Iberoamericana* 24, N° 4 (80), 43-67.
- Gugenberger, Eva (2003): Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. En J. Erfurt/ G. Budach/ S. Hofmann (eds.): *Mehrsprachigkeit und Migration*. Francfort/Meno: Peter Lang, 37-62.
- Guimarães, Eduardo (2007): “Política de línguas na linguística brasileira. Da Abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo”, em Eni P. Orlandi (org.): *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 63-82.
- 1Hagège, Claude (2000) : Halte à la mort des langues. París: Odile Jacob. [Traducción al español: No a la muerte de las lenguas. Barcelona: Paidós (2002).]
- Hamel, Rainer Enrique (1993): “Políticas y planificación del lenguaje. Una introducción”, en *Iztapalapa* N° 29 (Políticas del lenguaje en América Latina), 5-39.
- Haug, Wolfgang Fritz (2007): „Gramsci für ewig“, in *Essere comunista*, febbraio-agosto 2007, <http://www.esserecomunisti.it/index.aspx?m=77&f=2&IDArticolo=20729>
- Hipperdinger, Yolanda (1994): *Usos lingüísticos de los alemanes del Volga. La colonización suarensa*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Hirsch, Joachim (1997): *Globalización, transformación del Estado y democracia*. Universidad Nacional de Córdoba. Traducción: Dora de la Vega y Eckart Dietrich.
- Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (2010): “La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe”, cap. 1 (págs. 19-44) de S. Hirsch y A. Serrudo (comps.): *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Hudson, T.C. (1939): “Sociolinguistics in India”, en *Man in India*.
- Incisa di Camerana, Ludovico (1998): *L'Argentina, gli italiani, l'Italia. Un altro destino*. Milán: Istituto per gli Studi di Política Internazionale.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010): *Censo de población 2010*, en www.censo2010.indec.gov.ar [último acceso 6-01-11]
- Itzigsohn, José A. (1969): *Una experiencia judía contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Justo, Liborio (1983): *Argentina y Brasil en la integración continental*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Kelz, Robert (2011): “El teatro y la representación de la idea de la nacionalidad: El 'Teatro Alemán' (Ney-Bühne) en Buenos Aires, 1938-1944”, ponencia en el Coloquio internacional e interdisciplinario *La minoría de habla alemana en la Argentina: integración, asimilación, exclusión*, Buenos Aires, 22-24 de marzo de 2011.

- Klett, Estela e.a. (2011): *Lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kohler, Carolina (1994): *Vergleich dreier Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht*. Buenos Aires: I.N.E.S. en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“, Manuskript.
- Kremnitz, Georg (1979): *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kremnitz, Georg (2001): „Über die Teilhaber an sprachenpolitischen Prozessen und ihre Rollen. Eine Annäherung und viele offene Fragen“, en Cichon, Peter y Barbara Czernilofsky (eds.): *Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern*. Viena: Edition Praesens, 157-167.
- Kremnitz, Georg y Robert Tanzmeister (1996) (eds.): *Literarische Mehrsprachigkeit/ Multilinguisme littéraire*. Viena: IFK.
- Lafont, Robert (1971): « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », *Langue française* 9, 93-99.
- Lapesa, Rafael (1980): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Marcellesi, Jean-Baptiste (1977): « Détermination sociolinguistique et phantasmes : Le sud de la Corse ». *Proceedings of the Twelfth International Congress of Linguists*, 1978, Innsbruck, 317-320, citado por Prudent (1981).
- Martínez, Angelita (coord.); Speranza, Adriana; Fernández, Guillermo. (2009). *El entramado de los lenguajes: una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Marx, Karl (1867): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, en Karl Marx - Friedrich Engels - *Werke*, Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 1962. Traducción al castellano de Manuel Sacristán: *El Capital*. Barcelona: Grijalbo, 1976.
- MECyT (2004): *Educación intercultural bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Edición en CD.
- Meillet, Antoine (1906): « L'état actuel des études de linguistique générale ». *Revue des idées* 3, 296-308.
- Micolis, M. L (1973): *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado*, Québec, Centre International de Recherches sur Bilinguisme.
- Michels, Eckard (2009): „Goethe-Institut“, in *Historisches Lexikon Bayerns*. http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44721 [último acceso 27-01-2009]
- Mignolo, Walter D. (2009): “Who speaks for the Human in Human Rights?” *Hispanic Issues On line*, vol. 5 n° 1, 7-25.
- Ministerio de Educación de la Nación (2001): *Mapa Educativo Nacional. Atlas Educativo de la República Argentina*, en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Poblacion>
- Ministerio de Educación de la Nación (2007): *Proyecto piloto de educación bilingüe en escuelas de frontera*. http://www.me.gov.ar/curriform/leng_bilin.html [último acceso 3-03-07]

- Ministerio de Educación de la Nación (2010): "Informe de gestión 2010 del Área Curricular Lenguas Extranjeras de la Dirección de Gestión Educativa", manuscrito.
- Moreno, Mariano (1810): *Plan Revolucionario de Acciones*, en *Escritos políticos y económicos*. Ordenados y con un prólogo por Norberto Piñero. Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1915.
- Mufwene, Salikoko S. 2000. "Language contact, evolution, and death: how ecology rolls the dice." In Gloria Kindell and M. Paul Lewis (eds.): *Assessing ethnolinguistic vitality: theory and practice; selected papers from the Third International Language Assessment conference*, 39-64. Publications in Sociolinguistics, 3. Dallas: SIL International.
- Newton, Ronald C. (1977): *German Buenos Aires, 1900-1933: Social Change and Cultural Crisis* Austin, Texas, University of Texas Press.
- Ninyoles, Rafael-Lluís (1975): *Estructura social y política lingüística*. Valencia: Editorial F. Torres.
- Ortiz, Renato (2008): *A diversidade dos sotaques*. Traducción española: *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- Otero, Hernán Gustavo (2011): "Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino 1880-1950". *Anuario de Estudios Americanos*, 68, 1 (enero-junio de 2011), 163-189.
- Patat, Alejandro (2004): *L'italiano in Argentina*. Perugia: Guerra Edizioni. Centro di Eccellenza, Università per Stranieri di Siena.
- Paz, Gustavo; Quintero, Mariano. (2009). *Construyendo puentes hacia otras lenguas: reflexiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pêcheux, Michel et Catherine Fuchs (1975): « Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours », *Langages* 37, 7-80.
- Pereira Jacquet, María Gloria (2000): "La lengua guaraní ante los desafíos como lengua de enseñanza". En *Seminario Internacional sobre "El Bilingüismo en la Educación Formal"*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay. Reproducido en http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/estudios/Jacquet_bilinguismo.html.
- Presidencia de la Nación Argentina (1946): *Primer Plan Quinquenal*.
- Prudent, Lambert-Félix (1981): « Diglossie et interlecte », *Langages* n° 61, 13-38.
- Pic-Gillard, Catherine (2005): "Le paradoxe paraguayen: quand la ville devient lieu de bilinguisme", en Cathérine Paulin y Sandrine Airoli : *Multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 227-243.
- Quevedo, Luis Alberto y Roberto Bacman (2006): *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación.
- Ramon i Mimó, Oriol (1997): "Declaración Universal de Derechos Lingüísticos", en *Revista Iberoamericana de Educación* Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural, <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>
- Rivas, Axel (coord.) (2007): *La Enseñanza Universal de Lenguas Extranjeras. Proyecto de asistencia técnica para la implementación de metas específicas de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires:

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

- Rodríguez, Silvia y Lorena Justel (2011): *Representaciones del alemán en alumnos del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández' y de escuelas germano-argentinas* (informe de investigación), comunicación personal, 2011.
- Rohland de Langbehn, Regula (2004): "El proyecto de un catálogo de libros en alemán editados en la Argentina", in Georg Kremnitz und Joachim Born (Hrsg.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Wien: Ed. Praesens, 123-132.
- Rojas, Ricardo (1909): *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rosenberg, Peter (2001): *Deutsche Sprachinseln in Lateinamerika*. Francfort/Oder: Universität Viadrina.
- Saint Sauveur-Henn, Anne (1995): *Un siècle d'émigration allemande vers l'Argentine (1853-1945)*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Santi, Isabel (2004): "Evocando la emigración a la Argentina de los franceses 'pieds noirs' de Argelia". En *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Numéro 9 - *Migrations en Argentine II*, mis en ligne le 18 février 2005.
- Schaller, Helmut W. (1997): "Roman Jakobson's Conception of «Sprachbund»", en *Cahiers de l'ILSL*, N° 9, 199-204.
- Stewart, William (1968): "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism", en Joshua Fishman (ed.): *Readings in the Sociologie of Language*. La Haya: Mouton.
- Svetlitz de Nemirovsky, Ada (2005): "Tradicionalismo y modernización. Las quintas portuguesas de La Matanza", en Universidad de Belgrano: *Documentos de Trabajo* n° 134: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/134_nemirovsky.pdf
- Tanzmeister, Robert (2001): "Sprachen- und Schulpolitik der Lega Nord am Beispiel der *Scuola padana*", en Cichon, Peter y Barbara Czernilofsky: *Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern*. Viena: Praesens, 101-117.
- Tanzmeister, Robert (2002): "Sprachpolitische Diskurse über Sprache im Raum in der Tageszeitung der Lega Nord "La Padania", en *Quo Vadis Romania?* N° 20, „Sprache im Raum“, 28-49.
- Texidó, Ezequiel (2008): *Perfil migratorio de Argentina*. Organización Internacional de las Migraciones. En http://publications.iom.int/bookstore/free/argentina_profile.pdf [último acceso 10-9-11].
- Trubetzkoy, Nikolai (1928): «Proposition 16», en *Actes du premier congrès international des linguistes*, Leiden, p. 17-18.
- UNESCO-WWAP (2006): *2º Informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo de los recursos hídricos en el mundo: "El agua, una responsabilidad compartida"*.
- Valsecchi, Roberta (1999): "Situación de la enseñanza del idioma italiano en la República Argentina", en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Lenguas*

- y *Educación Formal*. Instituto de Lingüística y Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires, 87-92.
- Varela, Lía (1999a): “Ideas sobre el lenguaje y proyectos de país. Posiciones en el debate de 1837”, en E. Arnoux y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA, 17-35.
- Varela, Lía (1999b): “L’enseignement du français en Argentine”. Manuscrito.
- Varela, Lía (2006) : *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*. Thèse de doctorat dirigée par Pierre Encrevé. Paris : École de Hautes Études en Sciences Sociales.
- Vázquez Villanueva, Graciana (2006): “Una política lingüística en el callejón: hacer la nación, unificar la lengua en la Argentina (1890-1900), en *Lenguaje* N° 34, Universidad del Valle, Colombia, 97-123.
- Vila, Silvina (2010): «La place du français dans l’enseignement secondaire en Argentine (entre 1863 et 1910) ». Ponencia en el XV congreso de SEDIFRALE, Rosario.
- Vitale, Alejandra (1999): “El problema de la lengua en la radiofonía argentina (1934-1946)”, en E. Arnoux y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA, 156-174.
- Werner, Harry (1988): *Deutsche Schulen im Ausland*. Westkreuz-Verlag, Berlin/Bonn, zitiert in Anna Slavtcheva-Raiber: *Geschichte, Entwicklung und Sprachwerbetätigkeit der deutschen Schulen in Bulgarien im Zeitraum 1900-1939*. Dissertation Universität Mannheim, 2006.
- Wilde, José A. (1960): *Buenos Aires desde setenta años atrás (1810-1880)*. Buenos Aires: EUDEBA [fecha de la obra original: 1881].
- Wüest, Jakob (1996): «Les sondages d’opinion à thématique sociolinguistique 2. Attitudes et représentations» et «3. Bibliographie des enquêtes sociolinguistiques en domaine occitan», 139-153.
- Yausaz, Fabián (2005): *La aplicación de una metodología especial para la enseñanza de la lectoescritura a niños correntinos con necesidades básicas insatisfechas*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario.
- Zamborain, Romina (2006): *En torno a la ley del nombre y los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación del período 1945-1995*. Trabajo final de adscripción dirigido por Elvira Arnoux.

ANEXOS

Fragmentos significativos de la legislación político-lingüística tratada

ANEXO I: Legislación nacional sobre educación y enseñanza de lenguas

ANEXO II: Otras leyes nacionales

ANEXO III: Convenios internacionales

ANEXO IV: Decretos y resoluciones ministeriales nacionales

ANEXO V: Legislación jurisdiccional

ANEXO VI: Legislación sobre planes de estudio y áreas curriculares

Los anexos contienen ejemplos significativos de la legislación tratada. Se reproducen aquellos fragmentos que contienen los artículos referidos directamente a lenguas o que influyen en la política lingüística. Se han suprimido los capítulos, artículos o incisos de la legislación que no eran pertinentes al tema de la tesis, por lo cual la numeración de los artículos, capítulos o incisos de las leyes puede no ser correlativa; en ocasiones solo se indica el título del capítulo.

Índice

Anexo	Documento	Página
ANEXO I Legislación educativa	Ley 1420 de Educación Común (1884)	188
	Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)	190
	Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995)	195
	Ley N° 25.754, modificación art. 39 de la LES (2003)	199
	Acuerdo-marco N° 15 del CFCyE (1998)	200
	Documento para el Debate de la Ley de Educación Nacional (2006)	205
	Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)	213
	Ley N° 26.468 de oferta obligatoria de portugués (2008)	224
	Programa Nacional de Educación Plurilingüe (proyecto de ley 2010)	226
ANEXO II Otras leyes nacionales	Ley N° 18.248 del Nombre (1969)	228
	Ley N° 18.284 Código Alimentario Argentino (1971 y modificaciones)	228
	Ley N° 19.524 Régimen de escuelas de zonas y áreas de frontera (1972)	230
	Ley N° 22.285 Ley Nacional de Radiodifusión (1980)	231
	Decreto Nacional 286/81 reglamenta la Ley 22.285 (1981)	232
	Decreto de Necesidad y Urgencia modifica la Ley 22.285 (1998)	23
	Ley N° 25.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009)	235
ANEXO III Convenios internacionales	Convenio con Brasil (1959)	236
	Convenio con la República Árabe Siria (1974)	236
	Convenio de cooperación educativa entre Argentina y Brasil (1997)	237
	Tratado de Asunción (Creación del Mercosur) (1991)	239
	Protocolo de Ouro Preto (1994)	242
	Tratado constitutivo de la UNASUR (2008)	244

ANEXO IV Resoluciones ministeriales	Decreto 1818/76 reglamenta ley sobre alojamientos turísticos	247
	Resolución ministerial 1813/88: una sola lengua extranjera los 5 años	248
	Res. 600/75: dos lenguas extranjeras en bachillerato físico-matemático	250
	Res. Enseñanza del italiano en escuelas primarias (1978)	250
	Res. 1356/88: aprobación Maestría con portugués	251
	Res. 388/96: títulos habilitantes de Inglés, Italiano y Francés a distancia	251
	Res. 47/97: reconocimiento título de traductor de portugués	251
ANEXO V Legislación jurisdiccional	Decreto 39/09: lenguas extranjeras desde 1er grado en Ciudad Bs.As.	252
	Ley N° 4518/09 de Planificación Lingüística de la Provincia de Misiones	256
	Ley N° 11.612 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995)	261
	Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007)	261
	Ley N° 9330 de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2001)	265
ANEXO VI Planes de estudio	Planes de estudio 1942: lenguas extranjeras en escuela secundaria	267
	Proyecto de escuelas bilingües de frontera (2005)	268
	Res. CFE 137 anexo VII Orientación Bachiller en Lenguas (2011)	273

Anexo I

Ley N° 1420 de Educación Común (8 DE JULIO DE 1884)

Capítulo I

Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias

Artículo 1°- La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Artículo 5°- La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

Artículo 6°- El minimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: **Lectura y Escritura**; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; **Idioma nacional**, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

Artículo 7°- En las escuelas públicas enseñarán todas las materias que comprende el minimum de instrucción obligatoria, desarrollándose según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares.

Artículo 8°- La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clases.

Artículos 9°- La enseñanza primaria se dividirá en seis o más agrupaciones graduales, y será dada sin alteración de grados, en escuelas Infantiles, Elementales y Superiores, dentro del mismo establecimiento o separadamente.

Artículos 12°- El minimum de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, comprenderá estas ramas: **Lectura, Escritura**, Aritmética (las cuatro primeras reglas y los sistemas métrico decimal), Moral y Urbanidad, **nociones de Idiomas Nacional**, de Geografía Nacional y de Historia Nacional, explicación de la Constitución de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela.

Capítulo II

Matricula escolar, registro de asistencia, estadística de las escuelas y censo de la población escolar.

Capítulo III

Personal docente.

Artículo 24°- Nadie puede ser director, subdirector o ayudante de una escuela pública, sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza en el primer caso, con diplomas o certificados expedidos por autoridad escolar competente del país; en el segundo, con testimonios que abonen su conducta; en el tercero, con un facultativo que acredite no tener el candidato enfermedad orgánica o contagiosa capaz de inhabilitarlo para el magisterio.

Artículo 25°- Los diplomas de maestro de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias. Los maestros extranjeros no podrán enseñar en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación y conocer su idioma.

Artículo 26°- Mientras no exista en el país número de maestros con diploma para la enseñanza de las escuelas públicas y demás empleos que por esta ley requieren dicho título, el Consejo Nacional de Educación proveerá a la necesidad mencionada, autorizando a particulares para el ejercicio de aquellos cargos, previos examen y demás requisitos exigidos por el Art. 24.

Capítulo IV

Inspección Técnica y administración de las escuelas

Capítulo V

Tesoro común de las escuelas- Fondos escolar permanente

Capítulo VI

Dirección y Administración de las escuelas públicas

Capítulo VII

Artículo 66- El Consejo Nacional de Educación establecerá en la Capital una biblioteca pública para maestros.

Capítulo VIII

Deberes de directores o maestros de escuelas o colegios particulares.

Capítulo IX

Disposiciones complementarias

Artículo 82- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, a veintiséis de junio de mil ochocientos ochenta y cuatro.

8 de julio de 1884

Téngase por Ley de la Nación, cúmplase, comuníquese, e insértese en el Registro Nacional.

ROCA

R. WILDE

Ley Federal de Educación N° 24.195

BUENOS AIRES, 14 de Abril de 1993; BOLETIN OFICIAL, 05 de Mayo de 1993

Ministerio de Cultura y Educación

TÍTULO I

Derechos, obligaciones y garantías

Artículo 1 - El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

Artículo 2 - El Estado Nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo.

Artículo 3 - El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

Artículo 4 - Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales.

TÍTULO II

Principios Generales

Capítulo I

De la Política Educativa

Artículo 5 - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

15. La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.
16. La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria.
19. El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.

21. La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales.

23. El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación.

Capítulo II

Del Sistema Educativo Nacional

Artículo 6 El Sistema Educativo posibilitara la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación Nacional, proyección Regional y Continental y visión Universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las Instituciones Democráticas y del medio ambiente.

TÍTULO III

Estructura del Sistema Educativo Nacional

Capítulo I

Descripción General

Artículo 10 - La estructura del Sistema Educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:

1. Educación inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestaran apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.

2. Educación General Básica, obligatoria, de 9 Años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo 15.

3. Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

4. Educación Superior, Profesional y Académica de Grado, luego de cumplida la Educación Plomado su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda.

Artículo 11 - El Sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.

Capítulo II

Educación Inicial

Capítulo III

Educación General Básica

Artículo 15 - Los objetivos de la Educación General Básica son:

d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: **comunicación verbal y escrita**, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, Latinoamericana y Universal

h) Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona.

Capítulo IV

Educación Polimodal

Capítulo V

Educación Superior

Capítulo VI

Educación Cuaternaria

Capítulo VII

Regímenes Especiales

A: Educación Especial

B: Educación de Adultos

C: Educación Artística

D: Otros Regímenes Especiales

TÍTULO IV

Educación No Formal

TÍTULO V

De la Enseñanza de Gestión Privada

Artículo 36 - Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos al reconocimiento previo y a la supervisión de las autoridades educativas oficiales.

Tendrán derecho a prestar estos servicios los siguientes agentes:

La Iglesia Católica y demás Confesiones Religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las Sociedades, Asociaciones, Fundaciones y Empresas con personería jurídica; y las Personas de Existencia Visible.

Estos agentes tendrán, dentro del Sistema Nacional de Educación y con sujeción a las normas reglamentarias, los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Responder a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad, con posibilidades de abrirse solidariamente a cualquier otro tipo de servicio (recreativo, cultural, asistencial); brindar toda la información necesaria para el control pedagógico contable y laboral por parte del Estado.

TÍTULO VI

Gratuidad y Asistencialidad

TÍTULO VII

Unidad Escolar y Comunidad Educativa

TÍTULO VIII

Derechos y Deberes de los Miembros de la Comunidad Educativa

TÍTULO IX

De la Calidad de la Educación y su Evaluación

TÍTULO X

Gobierno y Administración

Capítulo I

Del Ministerio de Cultura y Educación

Capítulo II

Del Consejo Federal de Cultura y Educación

Artículo 54 - El Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación y está presidido por el Ministro Nacional del área e integrado por el responsable de conducción educativa de cada Jurisdicción y un representante del Consejo Interuniversitario.

Artículo 56 - El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes:

a) Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los Contenidos Básicos Comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos, niveles y regímenes especiales que componen el sistema.

b) Acordar los mecanismos que viabilicen el reconocimiento y equivalencia de estudios, certificados y títulos de la educación formal y no formal en las distintas Jurisdicciones.

c) Acordar los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Profesional Docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.

h) Cooperar en materia de normativa educacional y mantener vínculos con el Congreso de la Nación y con las Legislaturas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Capítulo III

De las Autoridades Jurisdiccionales

TÍTULO XI

Financiamiento

TÍTULO XII

Disposiciones Transitorias y Complementarias

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995)

Sancionada el 20 de Julio de 1995

Promulgada el 7 de Agosto de 1995 (Decreto 268/95)

Presidente de la Nación

Dr. Carlos Saúl Menem

Ministro de Cultura y Educación

Ing. Jorge Alberto Rodriguez, Ph.D.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Lic. Susana Decibe

Título I: Disposiciones Preliminares

Artículo 1: Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195.

Título II: De la Educación Superior

Capítulo 1: De los fines y objetivos

Artículo 3: La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Artículo 4: Son objetivos de la Educación Superior, además de los que establece la ley 24.195 en sus artículos 5to, 6to, 19 y 22:

a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;

b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;

c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;

j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Capítulo 2: De la estructura y articulación

Artículo 5: La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación decente, humanística, social, técnico-profesional o artística; y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios.

Artículo 7: Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

Capítulo 3: Derechos y Obligaciones

Artículo 11: Son derechos de los docentes estatales de las instituciones estatales de educación superior, sin perjuicio de lo dispuesto por la legislación específica:

- a) Acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición;
- b) Participar en el gobierno de la institución a la que pertenecen, de acuerdo a las normas legales pertinentes;
- c) Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica;
- d) Participar en la actividad gremial.

Artículo 12: Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen;
- b) Participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio;
- c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.

Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

- a) Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza.
- b) A asociarse libremente en centros de estudiantes, federales nacionales y regionales, a elegir sus representantes y a participar en el gobierno y en la vida de la institución, conforme a los estatutos, lo que establece la presente ley y, en su caso, las normas legales de las respectivas jurisdicciones;
- c) A obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia;
- d) A recibir información para el adecuado uso de la oferta de servicio de educación superior;

Artículo 14: Son obligaciones de los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Respetar los estatutos y reglamentaciones de la institución en la que estudian;
- b) Observar las condiciones de estudio, investigación, trabajo y convivencia que estipule la institución a la que pertenecen;
- c) Respetar el diseño, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo.

Título III: De la Educación Superior No Universitaria

Capítulo 2: De las instituciones de educación superior no universitaria

Artículo 17: Las instituciones de educación superior no universitaria, tienen por funciones Básicas:

- a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo;
- b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas.

Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

Artículo 18: La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

Artículo 19: Las instituciones de educación superior no universitaria podrán proporcionar formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo. Podrán asimismo desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.

CAPÍTULO 3

De los títulos y planes de estudio

CAPÍTULO 4

De la evaluación institucional

TÍTULO IV

DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 1

De las instituciones universitarias y sus funciones

Artículo 27: Las instituciones universitarias a que se refiere el artículo anterior, tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen. Las instituciones que responden a la denominación de "Universidad" deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria, se denominan "Institutos Universitarios".

CAPÍTULO 3

De las condiciones para su funcionamiento

Sección 1

Requisitos generales

Artículo 39¹⁵¹: Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título universitario de grado. Dicha formación se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que

¹⁵¹ El artículo 39 fue modificado en 2003 por Ley 25.754 (vide infra). La modificación permitió que egresados de profesados –entre ellos, de lenguas extranjeras– siguieran estudios universitarios de posgrado.

se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Cultura y Educación.

Ley 25.754 *Modificación de la Ley N° 24.521.*

Formación de posgrado.

Promulgada: Agosto 7 de 2003.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1° — Sustitúyase el artículo 39 de la Ley N° 24.521 por el siguiente:

Artículo 39: La formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado —sean especialización, maestría o doctorado— deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ARTICULO 2° — Agrégase el artículo 39 bis a la Ley N° 24.521, que quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 39 bis: Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los pre-requisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira. En casos excepcionales de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes, podrán ser admitidos siempre que demuestren, a través de las evaluaciones y los requisitos que la respectiva universidad establezca, poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado que se proponen iniciar así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. En todos los casos la admisión y la obtención del título de posgrado no acredita de manera alguna el título de grado anterior correspondiente al mismo.

Acuerdo-marco N° 15 del Consejo Federal de Cultura y Educación
(versión 12, mayo de 1998)

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN
ACUERDO-MARCO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

1. Introducción

El presente Acuerdo avanza en el proceso de concertación para la aplicación de la Ley Federal de Educación. Su contenido se elabora sobre la base de los siguientes fundamentos:

I) A nivel federal:

- a) las Res. CFCyE 39/94 y 40/96 (*CBC para la EGB*), en particular el Capítulo correspondiente a "Lengua" y, dentro de él, el bloque correspondiente a "Lengua/s Extranjera/s";
- b) la Res. CFCyE 57/97 (*CB y CBO para la Educación Polimodal*), en particular el Capítulo correspondiente a "Lenguas Extranjeras";
- c) la Res. CFCyE 37/91 (Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las provincias y la Ciudad de Buenos Aires);
- d) la Res. CFCyE 66/97 que habilitó los materiales de trabajo sobre este Acuerdo para su discusión en el circuito federal y en el circuito nacional;
- e) los aportes surgidos de las instancias nacionales y regionales de consulta de Lenguas Extranjeras (octubre de 1996 a diciembre de 1997);
- f) el Informe "Multilingüismo y Currículum", y las Conclusiones de las IV, V y VI Reuniones del Seminario Federal Cooperativo (septiembre de 1996 y mayo y octubre de 1997);
- g) las conclusiones del I Congreso de Multilingüismo, Política Lingüística y Equidad (diciembre de 1997).

II) A nivel internacional:

- a) la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948;
- b) el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1948;
- c) la Resolución 47/135 (1992) de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, acerca de los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas;
- d) la Declaración de la Cumbre del Consejo de Europa (1993) sobre las minorías nacionales;
- e) la Declaración Final de la asamblea general de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas (1991), que recomienda que los derechos lingüísticos sean considerados como derechos fundamentales de la persona;
- f) las recomendaciones de la Comisión Técnica Lingüística del Mercosur Educativo (agosto 1997).

2. Objetivos

El documento se propone:

- a) Promover el cumplimiento a lo previsto en el Artículo 15°, inc. a) de la Ley Federal de Educación:
"Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos, comunicación verbal y escrita [...]."
- b) Contribuir al cumplimiento a lo previsto en el artículo 5°, inc. q) de la Ley Federal de Educación.
"El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios [...] "El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua."
"El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa."
- c) Concebir una organización de la diversidad lingüística y cultural que permita la participación efectiva de las comunidades lingüísticas a través de los aprendizajes formales de la escuela.
- d) Favorecer, entonces, la pluralidad lingüística y cultural, respetando el rol social de cada lengua a través de la promoción de procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición efectivos.
- e) Facilitar la enseñanza del español como segunda lengua¹⁵² a lo largo de los niveles del sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal) en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna.
- f) Recuperar, conservar y difundir el patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades aborígenes asignando los recursos de investigación, educativos y tecnológicos adecuados.
- g) Favorecer la interculturalidad facilitando la comunicación e intercomprensión con los hablantes de las distintas comunidades de origen extranjero que habitan el país.
- h) Establecer los criterios generales para la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras a lo largo de todo el sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal), en una primera etapa de transición a partir del Séptimo Año de la EGB y progresivamente a partir del Segundo Ciclo de la EGB.

3. Multilingüismo, política lingüística y equidad

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua –en nuestro caso el español– no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país

¹⁵² La lengua materna define a la humanidad como especie, integra a las personas a su comunidad y contribuye a la construcción de su identidad social, histórica y afectiva. La segunda lengua expande el contexto de comunicación de los hablantes dentro de una comunidad a la que pertenecen y donde se hacen efectivos sus derechos y deberes ciudadanos.

a partir del respeto y valoración de la diversidad, y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

El multilingüismo requiere que se tengan en cuenta los siguientes factores:

- la recuperación e integración de las lenguas aborígenes, lo que implica propiciar un marco de organización de la diversidad lingüística basado en el respeto y la convivencia;
- la incidencia en el español de otras lenguas de comunidades minoritarias radicadas en el país;
- las lenguas en contacto en todas sus variedades sociales y de adquisición;
- la complejidad lingüística que plantean las migraciones, tanto de hablantes de países limítrofes como de hablantes occidentales y no occidentales;
- una introducción racional y secuenciada de tantas Lenguas Extranjeras como sea posible sin interferir con el desarrollo del español ni con el respeto y la recuperación de las lenguas aborígenes allí donde sea pertinente.

4. Español

Español es la denominación estándar utilizada por la mayoría de las constituciones latinoamericanas hispano-parlantes. *Castellano* es el término que refiere a una variedad regional del español.

En Argentina, el español es la lengua hablada por la mayoría de los habitantes del país; es la lengua de uso corriente en los documentos oficiales, en la escuela y el mundo del trabajo, y es por eso que su adquisición y manejo eficiente es condición básica de equidad y participación en la comunidad nacional. Además, es una de las dos lenguas oficiales del Mercosur, posibilita la intercomprensión con el resto de los países de América Latina, y constituye la segunda lengua vehicular en occidente, con un ritmo vertiginoso de crecimiento.

La adquisición del español en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social.

En nuestro país hay comunidades para las cuales el español no es lengua materna, por lo cual la integración social de sus miembros supone el aprendizaje del español como *segunda* lengua a través de metodologías específicas.

5. Lenguas aborígenes

Existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social.

El reconocimiento de las lenguas aborígenes como factor de cohesión grupal, y de su incidencia en el aprendizaje en la escuela, se plantean hoy como necesidades insoslayables en contextos de nuestro país lingüísticamente complejos. Esto implica la implementación de la alfabetización inicial en lengua materna para los hablantes que no tienen al español como

primera lengua, para lo cual es necesario impulsar su recuperación y desarrollo sostenido, lo que redundará en el desarrollo de relaciones armoniosas entre las diferentes comunidades lingüísticas de nuestro país.

6. Lenguas extranjeras

El aprendizaje de lenguas extranjeras¹⁵³ ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua; abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita un mayor desarrollo de las capacidades intelectuales superiores y una mejor aplicación del propio código lingüístico.

El inglés como lengua de comunicación internacional cumple un rol fundamental en este campo a partir de su pertinencia como espacio de encuentro habitual entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquéllos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas.

Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible. Del análisis que cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires realicen a partir de sus realidades y necesidades dependerán las decisiones sobre la lengua o lenguas extranjeras que deban adoptarse.

La enseñanza de *Lenguas Extranjeras* se acuerda en términos de niveles. Se entiende por *nivel* una unidad de aprendizaje/adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa. La noción de *nivel* respeta el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos y las alumnas de cada ciclo a través de la selección de contenidos y las expectativas de logros. Cada nivel implica el inmediato inferior tanto en cuanto al desarrollo lingüístico-comunicativo como acerca de la reflexión sobre el lenguaje, dado que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y uso.

Para el cumplimiento de lo establecido en los *CB de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal*, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires promoverán la inclusión progresiva en sus diseños curriculares:

- a) para la EGB, un mínimo de dos niveles de enseñanza de *Lenguas Extranjeras*, uno de los cuales debe ser de inglés;
- b) para la Educación Polimodal, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la EGB o un nivel de otra lengua extranjera.

Las opciones son las siguientes:

- a) al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
- b) al menos dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada;
- c) al menos tres niveles de inglés.

¹⁵³ Se definen como lenguas extranjeras a aquellas que carecen de comunidades naturales para su adquisición y uso (nota al pie del propio documento).

En función de las alternativas expuestas, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires:

- a) Garantizarán, en una primera etapa de transición, la enseñanza progresiva de Lenguas Extranjeras a partir del Séptimo Año de la EGB.
- b) Autorizarán el desarrollo de un cuarto nivel de enseñanza de una lengua extranjera (más allá de los alcances previstos en los CBC para la EGB y la Educación Polimodal) en instituciones que comiencen su enseñanza desde el Nivel Inicial o el Primer Ciclo de la EGB.
- c) Autorizarán el desarrollo simultáneo de dos o más niveles de Lenguas Extranjeras así como niveles (más allá de los alcances previstos en los CBC para la EGB y la Educación Polimodal) en instituciones de gestión privada y de gestión oficial que opten por incrementar los espacios curriculares destinados a la enseñanza de *Lenguas Extranjeras*; en el segundo caso, en el expreso marco de una planificación de base local regional y de acuerdo con las posibilidades presupuestarias.
- d) Podrán complementar la enseñanza de Lenguas Extranjeras a través de cursos optativos con acreditación formal fuera de los horarios y/o los calendarios escolares regulares, de forma tal que la mayor cantidad de lenguas extranjeras sea accesible a la mayor cantidad de alumnos de la EGB y de la Educación Polimodal.

Documento para el debate (extracto) (2006)

Propuesta de proyecto para una Ley de Educación Nacional

La Argentina necesita un profundo debate que nos permita elaborar un Proyecto de Ley de Educación Nacional ampliamente legitimado por la opinión y la participación del conjunto de la ciudadanía. Somos conscientes de que al convocar al debate sobre el futuro de la educación argentina también estamos poniendo en discusión el modelo de país para las próximas décadas. Es por ello que consideramos que la futura Ley de Educación Nacional no debe constituirse en una legislación para la coyuntura. Como en

el caso de la Ley 1420, debe interpretar con realismo la situación de la que partimos y delinear con imaginación y creatividad la estrategia educativa para la Argentina que queremos: una nación con mayor justicia social, producto de la mejor distribución de los beneficios del crecimiento, una nación soberana que recree y transmita su acervo cultural, valores y saberes de calidad en forma democrática, para que todos sus ciudadanos puedan participar igualmente en una sociedad que estará caracterizada por el valor del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Para que esto sea posible, se requiere de una ley que sepa interpretar las opiniones, deseos y sueños de la gran mayoría de los argentinos y argentinas. Sólo así lograremos que el cumplimiento de sus objetivos se constituya en una verdadera política de Estado. Los docentes y el conjunto de los actores del sistema educativo jugarán un rol protagónico en este debate. Pero estamos convencidos de que la educación como un derecho social es una problemática que preocupa al conjunto de la comunidad, y por ello hacemos un llamado a todos los argentinos y a las organizaciones que los representan a participar del debate sin prejuicios, con amplitud de perspectiva y con generosidad. Se trata de privilegiar los aspectos en los que ya tenemos coincidencias concertadas y profundizar la discusión a los efectos de encontrar nuevos objetivos comunes que iluminen el camino que nuestro pueblo debe recorrer para dejar definitivamente atrás la crisis y construir un futuro de paz, progreso, bienestar e igualdad para todos nuestros conciudadanos.

Necesitamos avanzar desde nuestras perspectivas particulares y sectoriales hacia una síntesis que refleje los núcleos de coincidencias, para que la ley no se limite a una sumatoria de nobles propuestas. La ley debe convertirse en un plan de acción efectivo, en una herramienta fundamental para la transformación del país, profundamente incorporado en la conciencia de nuestro pueblo. Tenemos muchas incertidumbres respecto del futuro de la humanidad y de la Argentina, pero también poseemos una certeza fundamental: sea como fuere ese futuro, la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología jugarán un papel determinante en su configuración.

Convencidos de ello, estamos seguros de que buena parte del destino del país y de nuestros hijos depende del compromiso y amplitud con los que encaremos este proceso de discusión.

Dr. Néstor Kirchner

Presidente de la Nación

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Índice

Presentación

Capítulo 1: La educación es la base de una sociedad más justa

Una sociedad más justa se apoya en el ejercicio de una nueva ciudadanía

La nueva ley debe garantizar que se cumpla el derecho a una educación de buena calidad para todos

El derecho a una educación de calidad para todos en la Argentina del siglo XXI

Capítulo 2: Diez ejes de debate y líneas de acción

1. Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo
2. La buena calidad de la educación es un derecho de todos
3. Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura
4. Garantizar el derecho a una educación a lo largo de toda la vida
5. Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos
6. El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera
7. Garantizar el derecho de los alumnos y las alumnas a tener escuelas en condiciones materiales dignas
8. Garantizar el derecho de todos y todas a participar del desafío educativo
9. Garantizar el derecho de todos y todas a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información
10. Poner el gobierno de la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos y todas

Anexo 1: Metodología y calendario propuesto para el debate

Anexo 2: 20 Preguntas para orientar la discusión

Presentación

El objetivo fundamental de este documento consiste en postular los lineamientos y los principales ejes del debate social sobre los contenidos de la nueva Ley de Educación Nacional, así como algunas preguntas, la metodología y el calendario para dicho debate. El documento está organizado en dos capítulos. En el primero se plantean los principios sobre los cuales debería fundamentarse la nueva ley, y en el segundo se presentan diez ejes y líneas de acción para ser discutidos. Finalmente, se anexa la metodología de trabajo, el calendario de actividades y un conjunto de preguntas que ayuden a organizar el debate.

Este documento no se referirá a temas ya tratados por otras leyes, como los relativos a la enseñanza técnico-profesional o al financiamiento educativo, tampoco a las universidades o al sistema científico-técnico. Los ejes de debate no agotan todos los temas posibles de discusión, que seguramente serán enriquecidos por los aportes de todos los involucrados en esta amplia convocatoria.

El derecho a una educación de calidad para todos en la Argentina del siglo XXI

La educación es una de las áreas más sensibles a través de las cuales una sociedad se orienta hacia el futuro. Porque educar es un modo de invitar a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores. Es ofrecer las condiciones que nos permitan pensar colectivamente acerca de nuestra realidad y contribuir a transformarla. La escuela tiene encomendada una labor fundamental: transmitir los saberes, valores y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Frente al desafío de construir una sociedad más justa, es indispensable garantizar el derecho de todos a acceder, permanecer y egresar de una buena escuela, el derecho a aprender y a enseñar en condiciones dignas, el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos. El derecho de todos a la educación:

Una educación permanente, a lo largo de toda la vida.

Una educación de calidad que permita acceder a los saberes para conocer, reflexionar e intervenir sobre el mundo.

Una educación que contribuya a construir una identidad nacional.

Una educación que permita acceder a un trabajo digno.

Una educación que brinde igualdad de acceso a estudios superiores.

Una educación que prepare para ejercer una ciudadanía crítica, activa y responsable, brindando herramientas para participar de la vida colectiva.

Una educación que valore el pluralismo, la diferencia y la diversidad cultural, sin dar lugar a ningún tipo de discriminación por etnia, religión, origen, género, edad, discapacidad.

Una educación que permita que las familias elijan para sus hijos una institución educativa que responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.

Una educación que permita la integración plena de las personas con necesidades especiales.

Una educación que fomente las actividades físicas y deportivas y la expresión artística como formas que posibilitan el desarrollo armónico e integral de las personas.

Una educación que garantice la posibilidad de acceder a una escolaridad intercultural bilingüe.¹⁵⁴

Una educación que garantice a los habitantes de las zonas rurales el respeto por las particularidades de sus contextos y la igualdad en los aprendizajes.

Una educación que permita adquirir herramientas necesarias para participar en el mundo contemporáneo, como una segunda lengua y tecnologías de la información y la comunicación.

Una educación que forme al ciudadano para la protección del medio ambiente.

Una educación que cuente con edificios apropiados, el equipamiento necesario y recursos.

Una educación llevada a cabo por docentes con una formación sólida, relevante, actualizada; que ejerzan su tarea en condiciones dignas y que cuenten con el adecuado reconocimiento material y simbólico.

Una educación que brinde posibilidades de participar en la gestión y acción educativa a la comunidad y al conjunto de actores del sistema.

Una educación que posibilite desarrollar el conjunto de potencialidades de cada argentino y cada argentina generando las condiciones para una verdadera igualdad de oportunidades.

2.1. Calidad e igualdad de aprendizajes

La igualdad a la que aspiramos no es la imposición de un mismo modelo a todos, ni tampoco es bajar el nivel y renunciar a la excelencia. Sabemos que para lograr aprendizajes homogéneos y equivalentes debemos promover procesos pedagógicos diferentes, asignar más recursos a los que tienen menos y respetar las diferencias genuinas y legítimas. Los recursos asignados a cada jurisdicción deben estar basados en criterios de distribución claros, precisos, que contemplen las desigualdades sociales y educativas de las jurisdicciones.

En este sentido, es necesario identificar aquellos aspectos que definen una buena escuela o una buena educación, para poder promover su mejoramiento continuo. En principio, una buena escuela es una escuela en la cual los niños, jóvenes y adultos que concurren a ella son siempre considerados sujetos de derecho. Es una escuela a la cual concurren alumnos de distintos orígenes sociales, económicos y culturales. La tradicional buena escuela pública argentina era una escuela que albergaba a todos y a todas.

¹⁵⁴ Aquí y en el resto del documento, subrayados nuestros (R.B.).

Hoy, este objetivo es más difícil de alcanzar. Si bien aumenta la cobertura y todos llegan a la escuela, la distribución poblacional asociada al aumento de la desigualdad, hace más difícil el encuentro entre niños y niñas de diferentes sectores. Al respecto, será preciso impulsar políticas educativas que promuevan la presencia de alumnos de contextos sociales, económicos y culturales heterogéneos en cada escuela.

Pero además, una buena escuela es aquella donde los docentes gozan de buenas condiciones de trabajo y salarios dignos, están formados, capacitados para acompañar y promover a los alumnos en su progreso año a año, confían en la capacidad de aprendizaje de todos sus alumnos y se hacen responsables por los resultados. Una buena escuela es aquella en la que los padres cuentan con información y buenos criterios para acompañar la escolaridad de sus hijos, sin invadir la esfera de los docentes, ni dejar que los chicos “se las arreglen solos”.

Una buena escuela es aquella donde los chicos cuentan con textos, manuales, computadoras, laboratorios para la enseñanza de las ciencias, **profesores y materiales para el aprendizaje de una segunda lengua**, instalaciones para las prácticas deportivas, instrumentos musicales y materiales para la expresión artística. Una buena escuela cuenta con el tiempo suficiente para que los chicos aprendan lo necesario para ser mañana ciudadanos plenos. Dentro de una buena escuela, los chicos no tienen menos derechos que afuera de ella. Es una escuela en la que todos pueden trabajar en un clima de cooperación, con espacios para la curiosidad y el asombro. Una escuela en la que los chicos puedan aprender no sólo los contenidos de las asignaturas, sino también a convivir con otros, a ser parte de una institución con roles diferentes, a escuchar y a hacer uso de la palabra; una escuela que habilite a los chicos para pensar el porvenir, aún cuando no podamos prever con certeza lo que el futuro depara; una escuela que forma para comprender la cultura y operar en forma reflexiva con ella. [...]

2.5. Garantizar el acceso a una segunda lengua

El acceso real e igualitario al aprendizaje de conocimientos socialmente significativos deberá contemplar además el acceso a una segunda lengua para todos. Existe hoy un acceso sumamente desigual, entre grupos sociales y áreas geográficas, al aprendizaje de una segunda lengua. Esto genera profundas diferencias que atentan contra la igualdad de oportunidades que el Estado debería garantizar a las nuevas generaciones.

Considerando una buena escuela a aquella que formará a los más jóvenes para desarrollarse como ciudadanos plenos, el dominio de una segunda lengua toma un lugar central, por un lado como herramienta fundamental para la comunicación e interacción en un mundo cada vez más globalizado e interconectado. Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua permite ampliar y enriquecer el horizonte cultural de los más jóvenes, a través del conocimiento del patrimonio cultural de otros pueblos, lo cual también contribuye a promover una actitud de respeto por la diversidad cultural. De acuerdo con los desafíos que plantea la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nuestra tradición cultural plural y la inserción regional de nuestro país, resulta necesario no vincular el aprendizaje de la segunda lengua a una única alternativa, sino a una política de desarrollo plurilingüe que incluya diferentes opciones.

Si bien esta es una situación deseable, solo podrá ser pensada actualmente como una meta de mediano plazo dada la escasez de profesores formados para la enseñanza de una segunda lengua, que permitirían extender esta oportunidad a la totalidad del alumnado del sistema.

3. Garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de los pueblos originarios como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia, esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo, dado que las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el período de la formación del Estado Nacional por la tendencia hacia la homogeneización cultural.

La Constitución Nacional reformada en 1994, en su artículo 75 inc. 17 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos aborígenes argentinos y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. En años recientes, distintas normas y programas de gobierno comenzaron a tratar tíbilmente esta cuestión. El mandato constitucional debe ser recogido por la nueva Ley de Educación y profundizado en la aplicación de políticas específicas. Ello tiene una doble importancia, porque, por una parte, la educación intercultural reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad. Y, por otra, contribuye a promover un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Promover la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje significa, asimismo, reconocer la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad. Por ello, en un plano específico, el Estado favorecerá la educación intercultural bilingüe, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. Están probadas las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español, lo cual implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal.

Este enfoque no es válido solamente para las poblaciones indígenas. Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como una riqueza, y será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; para percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores para criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación. En particular, es necesario desarrollar desde el Estado una política activa de inclusión curricular de los aprendizajes que permitan que todos nuestros niños y jóvenes conozcan y valoren en profundidad el papel que desempeñaron los pueblos originarios de estas tierras en nuestra historia y el que desempeñan en la actualidad.

Anexo 2. Veinte preguntas para orientar la discusión A continuación proponemos una serie de interrogantes destinados a orientar el debate sobre la nueva Ley de Educación Nacional. Los interrogantes se encuentran agrupados por temas, siguiendo la misma secuencia de los ejes que se presentan en el documento. Si bien han sido pensados de la forma más amplia posible, abriendo varios interrogantes por cada eje temático, no pretenden agotar todas las dimensiones posibles de la discusión. En este sentido, cada institución podrá decidir acerca de cuáles consideran que son los ejes prioritarios a ser debatidos, dejar afuera aquellos que consideran que los involucra de manera menos directa y agregar todo lo que considere necesario.

1. ¿Cuáles son los principales desafíos de la educación argentina para el siglo XXI? ¿Cuáles deberían ser los ejes del modelo de nación para tener en cuenta a fin de elaborar la nueva Ley de Educación? ¿Cómo puede la educación favorecer la igualdad de posibilidades de todos los ciudadanos? ¿Cómo se puede recuperar la responsabilidad principal del Estado como garante de una educación pública de calidad para todos? ¿Cómo proteger el carácter público del conocimiento?
2. Respecto de la estructura del sistema educativo nacional: ¿debería ser unificada para todo el país? ¿Qué estructura sería la más adecuada? ¿Debieran tener las escuelas rurales una estructura particular que colabore en afirmar el derecho de chicas, chicos y jóvenes a recibir una educación de calidad en su lugar de residencia?
3. ¿La educación de nivel medio debe ser obligatoria? ¿Es adecuado incorporar progresivamente a profesores tutores que acompañen a alumnos, alumnas y al grupo en su escolaridad? ¿En qué condiciones? ¿Contribuiría la concentración horaria de profesoras y profesores para el mejoramiento de la enseñanza? ¿En qué aspectos? ¿Está de acuerdo con que la función de la escuela media sea orientar a jóvenes para seguir estudiando, para ingresar en el mundo laboral, y para desempeñarse como ciudadanos activos? ¿Qué modalidades deberían adoptar las escuelas de nivel medio? ¿Debe la legislación avanzar sobre las formas de evaluación escolar?
4. ¿Debemos universalizar la oferta de educación de 0-4 años? ¿Cuáles deben ser las prioridades? ¿Cuál es la responsabilidad del Estado respecto de la educación inicial? ¿Debemos establecer regulaciones nacionales o provinciales que garanticen profesionalismo, niveles básicos de calidad y condiciones de seguridad en este servicio? ¿Cómo combinar estas exigencias de profesionalismo con el potencial existente en el trabajo que realizan distintos tipos de organizaciones sociales?
5. ¿Debemos tener parámetros comunes en todo el territorio nacional para la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles? ¿Es necesario y adecuado acreditar aprendizajes efectuados fuera del sistema educativo formal? ¿De qué manera podría lograrse? ¿Debemos establecer normas para el trabajo conjunto entre los Ministerios de Educación, otros Ministerios como Trabajo, Salud y Desarrollo Social y organizaciones no gubernamentales para la educación de jóvenes y adultos? ¿Los educadores de adultos deberían tener una formación complementaria específica?
6. ¿Qué estrategias debe promover la nueva Ley para integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales? ¿Cómo garantizar el acceso y la permanencia tanto en el ciclo obligatorio como en la formación para la vida adulta? ¿Qué otros tipos de itinerarios educativos específicos es necesario desarrollar para garantizar el derecho a la educación?
7. ¿Es adecuado definir aprendizajes comunes en todo el país? ¿Cómo y quiénes deberían participar en la definición de esos contenidos comunes? ¿Es necesario crear un mecanismo permanente de actualización curricular con participación de diferentes actores de la sociedad? ¿Qué estrategias debe incorporar la nueva Ley respecto de la presencia de la educación artística y la educación física en el trabajo escolar?
8. ¿Debemos establecer mayores niveles de exigencia en cuanto a resultados de aprendizaje? ¿Qué características deberían tener los mecanismos de evaluación de la calidad de la educación a nivel nacional? ¿Qué otras medidas se pueden adoptar para promover la cultura del esfuerzo en las escuelas?

9. ¿El sistema educativo debe estar dotado de personal auxiliar y profesional que colabore con los docentes? ¿Cuáles serían las formas más adecuadas para la incorporación de estos profesionales en los equipos regionales, locales y escolares? ¿Qué roles deberían desempeñar?
10. **¿Es conveniente incorporar la enseñanza de una segunda lengua en la educación obligatoria? ¿Debe ser una lengua específica o debemos permitir alternativas?**
11. **¿La educación intercultural bilingüe debe estar incorporada al currículo de las escuelas que atienden poblaciones aborígenes? ¿La característica intercultural debería estar en los contenidos de todas las escuelas del país? ¿Qué otras propuestas son adecuadas para promover la educación en la diversidad?**
12. ¿Debemos aspirar a una enseñanza universal para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Es necesario y posible un pacto entre los responsables de las políticas educativas y los responsables de los medios de comunicación acerca de los contenidos de estos últimos? ¿Qué características debería tener un canal de televisión educativa? ¿Se lo puede concebir como un auxiliar del docente en el aula y/o como un canal educativo pensado para toda la población?
13. ¿Debe el Estado promover acuerdos entre el mundo educativo, el mundo del trabajo y los medios de comunicación para definir modalidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida? ¿Cuál es el rol de los sindicatos de trabajadores y de las empresas en esta tarea?
14. ¿Cómo debería articularse el aporte del Ministerio Nacional, y las Provincias en la formación inicial y continua de los docentes? ¿Qué características deberían tener las instituciones formadoras de docentes? ¿Qué condiciones tendrían que garantizarse desde el Estado para asegurar el derecho a la formación docente continua?
15. ¿Qué responsabilidades deberían asumir los docentes respecto de dicha formación? ¿Cuáles son los mayores problemas que requieren ser regulados en la formación continua? ¿Deberíamos fortalecer la articulación entre las carreras terciarias y las universitarias? ¿De qué modo?
16. ¿Qué características debería tener una política integral para jerarquizar el trabajo docente? ¿Debemos definir la carrera docente de manera que permita el ascenso de categoría y la mejora salarial sin dejar el aula? ¿Qué elementos habría que considerar para definir dicha carrera? ¿Qué otras medidas se pueden diseñar para promover la valoración social del docente y su profesionalismo?
17. ¿Los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación deben ser de cumplimiento obligatorio? ¿Deben ampliarse los espacios de participación de los gremios docentes y de otros actores sociales en el Consejo Federal de Cultura y Educación? ¿En qué condiciones? ¿Es necesario otorgar al Consejo Federal de Cultura y Educación la función de decidir sobre la posibilidad de declarar la emergencia educativa en situaciones que afecten el cumplimiento del derecho a la educación?
18. ¿Habría que crear un consejo técnico-académico independiente para garantizar la confiabilidad del sistema nacional de información y evaluación de la calidad de la educación? ¿Qué utilidad deberían tener estas informaciones y evaluaciones? ¿Qué difusión?

19. ¿Qué nuevos mecanismos de participación de los docentes en los diferentes niveles de la gestión educativa se sugiere que promueva la futura Ley?
20. ¿Qué nuevos mecanismos de participación de la ciudadanía se sugiere que promueva la futura Ley? ¿Qué mecanismos es posible promover para la participación de los estudiantes y del personal auxiliar no docente?

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Sancionada: Diciembre 14 de 2006

Promulgada: Diciembre 27 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

LEY DE EDUCACION NACIONAL

TITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

CAPITULO I

PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTIAS

ARTICULO 1° — La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTICULO 5° — El Estado nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

CAPITULO II

FINES Y OBJETIVOS DE LA POLITICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTICULO 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

l) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

TITULO II**EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL****CAPITULO I****DISPOSICIONES GENERALES**

ARTICULO 12. — El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

ARTICULO 16. — La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de CINCO (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

ARTICULO 17. — La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

CAPITULO II**EDUCACION INICIAL**

ARTICULO 20. — Son objetivos de la Educación Inicial:

e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

CAPITULO III**EDUCACION PRIMARIA**

ARTICULO 26. — La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los SEIS (6) años de edad.

ARTICULO 27. — La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

CAPITULO IV

EDUCACION SECUNDARIA

ARTICULO 29. — La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

ARTICULO 30. — La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

ARTICULO 31. — La Educación Secundaria se divide en DOS (2) ciclos: UN (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y UN (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

ARTICULO 32. — El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as.

c) Un mínimo de VEINTICINCO (25) horas reloj de clase semanales.

d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.

e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

CAPITULO V**EDUCACION SUPERIOR**

ARTICULO 34. — La Educación Superior comprende:

- a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521.
- b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

CAPITULO VI**EDUCACION TECNICO PROFESIONAL****CAPITULO VII****EDUCACION ARTISTICA****CAPITULO VIII****EDUCACION ESPECIAL****CAPITULO IX****EDUCACION PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS****CAPITULO X****EDUCACION RURAL****CAPITULO XI****EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE**

ARTICULO 52. — La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTICULO 53. — Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

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

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

**CAPITULO XII
EDUCACION EN CONTEXTOS DE PRIVACION DE LIBERTAD**

**CAPITULO XIII
EDUCACION DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA**

**TITULO III
EDUCACION DE GESTION PRIVADA**

ARTICULO 62. — Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes.

ARTICULO 63. — Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado.

ARTICULO 66. — Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley.

**TITULO IV
LOS/AS DOCENTES Y SU FORMACION**

**CAPITULO I
DERECHOS Y OBLIGACIONES**

ARTICULO 67. — Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.
- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el Gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

ARTICULO 70. — No podrá incorporarse a la carrera docente quien haya sido condenado/a por delito de lesa humanidad, o haya incurrido en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme a lo previsto en el artículo 36 de la Constitución Nacional y el Título X del Libro Segundo del Código Penal, aun cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la conmutación de la pena.

CAPÍTULO II

LA FORMACION DOCENTE

ARTICULO 71. — La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las

personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

ARTICULO 73. — La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- e) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

ARTICULO 74. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

ARTICULO 76. — Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en

todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.

d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.

e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.

f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.

g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.

h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.

i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

TITULO V

POLITICAS DE PROMOCION DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

ARTICULO 79. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

TITULO VI

LA CALIDAD DE LA EDUCACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 84. — El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

ARTICULO 85. — Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación:

a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.

b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley.

c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley.

d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley.

e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa.

f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquellas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

ARTICULO 86. — Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.

CAPITULO II

DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

ARTICULO 87. — La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

ARTICULO 91. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

ARTICULO 92. — Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171.

CAPITULO III

INFORMACION Y EVALUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

TITULO VII

EDUCACION, NUEVAS TECNOLOGIAS

Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ARTICULO 100. — El Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTICULO 102. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a Educ.ar Sociedad del Estado, a través de la serial educativa "Encuentro" u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio. Dicha programación estará dirigida a:

d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también **cursos de idiomas** en formato de educación a distancia.

CAPITULO II

EL MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA

ARTICULO 115. — El Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley. Serán sus funciones:

a) Fijar las políticas y estrategias educativas, conforme a los procedimientos de participación y consulta de la presente ley.

b) Asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos por la presente ley para el Sistema Educativo Nacional a través de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de políticas, programas y resultados educativos. En caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los aludidos principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del Consejo Federal de Educación de conformidad con el artículo 118 de la presente ley.

h) Dictar normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero.

i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.

CAPITULO III

EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION

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

ARTICULO 117. — Los órganos que integran el Consejo Federal de Educación son:

a) La Asamblea Federal es el órgano superior del Consejo. Estará integrada por el/la ministro del área del Poder Ejecutivo nacional como presidente, por los/as ministros o responsables del área educativa de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y TRES (3) representantes del Consejo de Universidades.

En las reuniones participarán con voz y sin voto DOS (2) representantes por cada una de las Comisiones de Educación de las Honorables Cámaras de Senadores y Diputados de la Nación, uno por la mayoría y otro por la primera minoría.

b) El Comité Ejecutivo ejercerá sus actividades en el marco de las resoluciones adoptadas por la Asamblea Federal. Estará presidido por el ministro del área del Poder Ejecutivo nacional e integrado por los/as miembros representantes de las regiones que lo componen, designados por la Asamblea Federal cada DOS (2) años. A efectos de garantizar mayor participación según el tipo de decisiones que se consideren, podrá convocarse al Comité Ejecutivo ampliado, integrado por las autoridades educativas jurisdiccionales que se requieran.

c) La Secretaría General tendrá la misión de conducir y coordinar las actividades, trabajos y estudios según lo establezcan la Asamblea Federal y el Comité Ejecutivo. Su titular ejercerá asimismo las funciones de Coordinador Federal de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia y de la implementación, durante su vigencia, del Fondo Nacional de Incentivo Docente y del Programa de Compensación Salarial Docente, conforme a la Ley N° 26.075. Será designado cada DOS (2) años por la Asamblea Federal.

TITULO XII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

ARTICULO 134. — A partir de la vigencia de la presente ley cada jurisdicción podrá decidir sólo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

a) Una estructura de SEIS (6) años para el nivel de Educación Primaria y de SEIS (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,

b) Una estructura de SIETE (7) años para el nivel de Educación Primaria y CINCO (5) años para el nivel de Educación Secundaria.

Con respecto a la Educación Técnica rige lo dispuesto por el artículo 24 de la Ley N° 26.058.

Se establece un plazo de SEIS (6) años, a partir de la sanción de la presente ley, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7°) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes.

ARTICULO 145. — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CATORCE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS.

ALBERTO E. BALESTRINI. — JOSE J. B. PAMPURO. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

Ley N° 26.468 (2008)**Incluye la enseñanza del idioma portugués en las escuelas secundarias a nivel nacional**

Fecha de Sanción: 17/12/2008

ARTICULO 1°.- Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

ARTICULO 2°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, elaborará los lineamientos curriculares correspondientes a esta propuesta, teniendo en consideración lo dispuesto por los artículos 87 y 92, inciso a), de la Ley N° 26.206 –de Educación Nacional-.

ARTICULO 3°.- El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular.

ARTICULO 4°.- Los estudiantes que hayan completado la propuesta curricular, podrán participar en evaluaciones presenciales, para acceder a certificaciones que acrediten niveles y competencias en el uso del idioma portugués.

ARTICULO 5°.- El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley N° 26.206, elaborará e implementará un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués, para el período 2008-2016, incluyendo un esquema de formación continua en servicio, de aplicación progresiva, para la enseñanza del portugués.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los organismos competentes, invitará a las universidades a promover ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, que se integren al citado plan plurianual.

ARTICULO 6°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por intermedio de los organismos citados por los artículos 101 y 102 de la Ley N° 26.206, promoverá el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de la educación permanente. Las personas tendrán acceso al aprendizaje y a la acreditación en los términos del artículo 4° de la presente ley.

ARTICULO 7°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar un programa que propicie las condiciones organizativas y técnicas para la aplicación de la presente ley, en el marco de la Ley N° 25.181, que contemple especialmente los siguientes aspectos:

- a) Homologar títulos;
- b) Organizar programas formativos complementarios;
- c) Adecuar la legislación para incorporar docentes de otros países del MERCOSUR;
- d) Ejecutar las acciones sistemáticas de intercambio de docentes entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil;
- e) Concretar la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de los idiomas;
- f) Crear un grupo de trabajo de especialistas para formular propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de idiomas en la región.

ARTICULO 8°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su implementación, dentro del plazo máximo de UN (1) año desde su publicación, con la secuencia y gradualidad que se resuelva, priorizando las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, para alcanzar la obligatoriedad de la oferta en el año 2016.

ARTICULO 9°.- A los efectos del cumplimiento de la presente ley, los créditos presupuestarios que se ejecuten en el orden nacional, se afectarán a las partidas presupuestarias de la Jurisdicción 70, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, conforme las definiciones del plan plurianual establecido en el artículo precedente.

ARTICULO 10.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS DIECISIETE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL OCHO.

Fuente: <http://www.senado.gov.ar/web/proyectos/numexpe.php>

Número de expediente: 105/07

Origen: Cámara de Diputados

Proyecto de ley (2010):
Creación de Programa Nacional de Educación Plurilingüe

Texto facilitado por los firmantes del proyecto. Debe tenerse en cuenta que solamente podrá ser tenido por auténtico el texto publicado en el respectivo Trámite Parlamentario, editado por la Imprenta del Congreso de la Nación.

N° de Expediente 8229-D-2010

Trámite Parlamentario 175 (17/11/2010)

Sumario CREACION DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PLURILINGÜE, DE ACUERDO CON LA LEY 26206 (LEY NACIONAL DE EDUCACION) Y CONCORDANTES.

Firmantes MENDOZA, SANDRA MARCELA.

Giro a Comisiones EDUCACION; POBLACION Y DESARROLLO HUMANO; PRESUPUESTO Y HACIENDA.

Programa Nacional de Educación Plurilingüe

ARTÍCULO 1°: Créase el Programa Nacional de Educación Plurilingüe, cuyo objetivo es el desarrollo equilibrado de la personalidad del educando y su identidad, en respuesta a la experiencia de la alteridad, de acuerdo con la Ley 26206 - Nacional de Educación y concordantes.

ARTÍCULO 2°: Entiéndase por educación plurilingüe aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras.

ARTÍCULO 3°: El Ministerio de Educación de la Nación, convocará a representantes e instituciones de los distintos grupos étnicos, incluidos los extranjeros; representantes de los gremios docentes y de asociaciones de profesores de lenguas extranjeras, legalmente reconocidos; y otros actores sociales y culturales, conforme lo fije la reglamentación, la que también establecerá los otros aspectos relativos a su funcionamiento.

ARTÍCULO 4°: El Ministerio de Educación de la Nación:

- a) Velará por la diversidad de opciones en materia de selección de lenguas.
- b) Cuidará la coherencia y continuidad de los recorridos de lenguas propuestas.
- c) Elaborará una campaña comunicacional institucional destinada a las unidades educativas y sus respectivas comunidades, así como a la sociedad.
- d) Actualizará y enriquecerá las propuestas en función de necesidades detectadas.
- e) Toda otra tarea relativa a la difusión del plurilingüismo y sus aspectos positivos.

ARTÍCULO 5°: El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, adoptará las medidas técnico - pedagógicas y presupuestarias a fin de instrumentar la extensión

progresiva de por lo menos dos lenguas, sean éstas indígenas, regionales o extranjeras, además de la materna, de acuerdo con un mapa lingüístico nacional.

ARTÍCULO 6º: Las erogaciones que demande el cumplimiento de la presente, serán imputadas a las partidas presupuestarias que correspondan.

ARTÍCULO 7º: Regístrese y comuníquese al Poder Ejecutivo.

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

El Bicentenario de nuestro País ha favorecido el debate profundo sobre nuestra identidad socio - cultural y lingüística de una rica diversidad, tal como lo ha señalado la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner: "Y ese 1810 tenía una América que bullía en todas partes (...) Esos hombres y esas mujeres interpretaron, entonces, valores universales que vienen desde el fondo de los tiempos y que es la necesidad de la autodeterminación de los pueblos y de que cada sociedad pueda construir su historia, su presente y su futuro", de manera de "aceptar nuestras diversidades, nuestros diferentes procesos históricos, nuestras diferentes identidades." Y en nuestro caso, identidad marcada por la confluencia de culturas indígenas, preexistentes, de pueblos inmigrantes y de criollos. Y sabemos que las lenguas, tanto maternas como extranjeras, inciden profundamente en la construcción de las identidades individuales y colectivas.

En el primer caso, la de los sujetos, puede verse enriquecida o no según el niño o la niña sea o no sensibilizado, en su primera infancia, a distintos lenguajes y lenguas. Sensibilización o pre - aprendizajes a los que un número importante de esos niños y niñas sólo podrán acceder en la Escuela. Y hablamos de plurilingüismo, tal como se lo presenta en el artículo 2º del presente Proyecto, pues se trata de favorecer también otros aprendizajes y no limitarse a un bilingüismo reductor ni a un poliglótoismo convencional.

Por otra parte, la diversidad socio - cultural y lingüística conlleva la aceptación de la coexistencia de personas y grupos heterogéneos. Así constituye un nudo ético - mítico ligado a los valores de cualquier sociedad que se pretenda justa y plural, en que el reconocimiento del Otro esté presente en la cotidianidad, en el derecho y en las leyes.

Este proyecto tiene sus antecedentes en otro que hemos presentado en nuestra Provincia y ha sido bisagra en el tratamiento del rico patrimonio lingüístico del Chaco. Además, también nuestra Provincia ha oficializado las lenguas indígenas de los tres Pueblos preexistentes (Ley 6604). Hecho destacado como un umbral en la conservación o revitalización de las lenguas. Sabemos que, a nivel nacional, el Ministerio de Educación trabaja en sentido similar, en el marco de los principios de la interculturalidad y el plurilingüismo.

Es así que la presentación de este proyecto se enmarca en un federalismo enriquecedor y en la búsqueda de nuestra Identidad como personas y ciudadanos argentinos.

Por lo expuesto, solicitamos la aprobación del presente Proyecto.

Anexo II

Ley 18.248 *LEY DEL NOMBRE.*

BOLETIN OFICIAL, 24 de Junio de 1969

Art. 3: El derecho de elegir el nombre de pila se ejercerá libremente, con la salvedad de que no podrán inscribirse: 1. Los nombres que sean extravagantes, ridículos, contrarios a nuestras costumbres, que expresen o signifiquen tendencias políticas o ideológicas, o que susciten equívocos respecto del sexo de la persona a quien se impone. 2. Los nombres extranjeros, salvo los castellanizados por el uso o cuando se tratare de los nombres de los padres del inscrito, si fuesen de fácil pronunciación y no tuvieran traducción en el idioma nacional. Queda exceptuado de esta prohibición el nombre que se quisiera imponer a los hijos de los funcionarios o empleados extranjeros de las representaciones diplomáticas o consulares acreditadas ante nuestro país, y de los miembros de misiones públicas o privadas que tengan residencia transitoria en el territorio de la República. 3. Los apellidos como nombre.

Art. 7:- Los extranjeros, al solicitar la nacionalización argentina, podrán pedir a la autoridad que la acuerde, la adaptación gráfica y fonética al castellano de sus apellidos de difícil pronunciación.

Ley 18.284 - Código Alimentario Argentino

TEXTO ORDENADO POR DECRETO REGLAMENTARIO 2.126-71

BUENOS AIRES, 30 de Junio de 1971

BOLETIN OFICIAL, 20 de Septiembre de 1971

OBSERVACION: DECRETO 815/99 (B.O 26-07-1999), QUE ESTABLECE EL SISTEMA NACIONAL DE CONTROL DE ALIMENTOS. POR RESOLUCION CONJUNTA 140/2001 Y 526/2001 DE LA SECRETARIA DE POLITICAS Y REGULACION SANITARIA Y LA SECRETARIA DE AGRICULTURA, GANADERIA, PESCA Y ALIMENTACION SE INCORPORAN LAS RESOLUCIONES GRUPO MERCADO COMUN N: 32/97 Y 33/97. (B.O. 17-09-2001)

ANEXO A: CODIGO ALIMENTARIO ARGENTINO

I.- DISPOSICIONES GENERALES (artículos 1 al 11)

*Art. 4: A los efectos del ejercicio de la facultad que el último párrafo del artículo 4 de la Ley N. 18.284 atribuye a la Autoridad Sanitaria Nacional, respecto de la verificación de las condiciones higiénico-sanitarias y bromatológicas de los productos que entren o salgan del

país, deberá ajustarse a lo siguiente: a) Operaciones de importación: a los efectos de los trámites para el registro de productos importados, se deberá presentar la documentación que se detalla a continuación: I.- Datos de identificación y domicilio del importador, titular del producto, y los de inscripción cuando se trate de una persona jurídica. II.- Marca o nombre propuesto para el producto y denominación que le corresponda, **en idioma nacional** de acuerdo al artículo 2 del Código Alimentario Argentino. Se acompañará modelo de rótulos o etiquetas por triplicado, en idioma nacional donde deberá figurar el nombre y domicilio del importador. [...]

Antecedentes: Decreto Nacional 2.092/91(B.O. 15-10-91). Sustituido.

V.- NORMAS PARA LA ROTULACIÓN Y PUBLICIDAD DE LOS ALIMENTOS (artículos 220 al 246)

*Art. 223: Todo producto alimenticio, aditivo, condimento, bebida, así como sus materias primas deberán llevar un rótulo con caracteres bien visibles, **redactado en castellano**, en el que consten: 1. La designación del producto y su composición exacta en los casos establecidos en el presente Código, exceptuándose el segundo requisito del párrafo anterior los productos que en cada caso determine la autoridad sanitaria competente. 2. El peso o volumen neto de cada unidad, expresado en el Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA). [...]

Art. 225: Los productos importados que se entreguen al mercado sin sufrir modificaciones en su naturaleza, serán considerados como de la industria extranjera. Igual consideración merecerán si sólo sufrieran en el país una simple adición de trabajo (fraccionamiento, trasvasamiento). En estos casos deberá indicarse **en idioma castellano** y en caracteres visibles, que tales operaciones se han efectuado en el país.

Art. 226: Los rótulos para los productos alimenticios argentinos y aditivos alimentarios, destinados al consumo interno, deberán estar redactados **en idioma castellano**. Podrán incluirse las traducciones que se crean convenientes, pero no deberán ser consignadas en forma y caracteres más preponderantes de las redactadas en castellano.

Art. 227: En los rótulos de los productos alimenticios argentinos destinados exclusivamente a la exportación, podrán consignarse todas las **leyendas en idioma extranjero**.

Art. 229: Para los productos importados se permitirá la redacción del rotulado **en idioma extranjero**, exceptuando lo dispuesto en el último párrafo del artículo 225, debiendo asimismo expresar sus pesos y medidas en el sistema métrico decimal sin perjuicio de consignar los correspondientes al sistema en uso en el país de origen o procedencia.

LICORES (artículos 1119 al 1136)

*Art. 1123: Queda prohibida la fabricación, tenencia y expendio de la bebida alcohólica preparada a base de ajeno y de bebidas alcohólicas similares que lo contengan o imiten. Quedan excluidas en esta prohibición las bebidas alcohólicas cuyos nombres tengan similitud con la palabra "ajeno" **en idioma nacional o extranjero** ya sea en avisos o cualquier otra forma de expresión, referencias directas o indirectas al ajeno, sus principales inmediatos o derivados. Se clasificarán como "similares del ajeno" las bebidas alcohólicas cuyo color y sabor predominante sean los del anís y que den a 15 por ciento por adición de cuatro volúmenes de agua destilada gota a gota y lentamente.

Ley N° 19.524/72: Régimen de Escuelas de Zonas y Áreas de Frontera

BOLETIN OFICIAL, 22 de Marzo de 1972

III.- DE LOS OBJETIVOS Y LOS MEDIOS PARA ALCANZARLOS (artículos 7 al 9)

Art. 7: Los establecimientos educativos afectados al presente régimen, deberán cumplir además de los objetivos comunes con los del mismo nivel y modalidad, los siguientes objetivos particulares: I) Promover actitudes que favorezcan: a) La cohesión grupal y la participación en los intereses comunitarios; b) La asimilación de las formas de vida propias de la cultura argentina; c) El arraigo en el medio y el compromiso con el desarrollo y bienestar de la comunidad local como parte integrante de la regional y nacional. II) Promover ideales que estimulen: a) La adhesión a los principios que fundamentan la lealtad nacional; b) La afirmación del sentimiento de pertenencia a la sociedad argentina.

Art. 8: El Ministerio de Cultura y Educación, los Gobiernos Provinciales y las Universidades, para el cumplimiento de los objetivos enunciados en el artículo 7 de la presente Ley, dispondrán las medidas tendientes a: a) La adopción de una organización escolar que posibilite la mayor permanencia diaria del alumno en la escuela, sin desvincularlo del núcleo familiar; b) La inclusión de contenidos curriculares que: 1- Intensifiquen el conocimiento del patrimonio material y cultural argentino y estimulen la adhesión a los valores que lo sustentan. 2- Promuevan actitudes orientadas a participar en las empresas de bien común y a cooperar con sus fines. 3- Desarrollen capacidades que faciliten una inserción eficaz en el mercado de trabajo zonal; c) La asistencia al escolar mediante: 1- La inclusión en la planta funcional de personal especializado 2- El funcionamiento de comedores escolares. 3- La cooperación de las familias a fin de solucionar los problemas que interfieran la tarea educativa; d) La conservación de los establecimientos educativos en centros dinamizadores de la comunidad local; e) La promoción de los adultos mediante la formación continua; f) La capacitación y el perfeccionamiento sistemático del personal docente en servicio.

IV.- DEL PERSONAL DOCENTE DE LOS ESTABLECIMIENTOS OFICIALES (artículos 10 al 16)

AFFECTADOS AL REGIMEN DE FRONTERA

*Art. 11: El personal docente deberá ser argentino nativo, por opción o naturalizado y cumplir con las demás exigencias establecidas en la jurisdicción respectiva para el ingreso y ascenso en la carrera docente.

Ley N° 22.285 - Ley Nacional de Radiodifusión

BOLETIN OFICIAL, 19 de Septiembre de 1980

Decreto reglamentario: Decreto Nacional 286/81

TITULO I

DE LAS DISPOSICIONES GENERALES (artículos 1 al 7)

Objeto de la ley.

Art. 1: Los servicios de radiodifusión, en el territorio de la República Argentina y en los lugares sometidos a su jurisdicción, se registrarán por esta ley y por los convenios internacionales en que la Nación sea parte. A los fines de esta ley, tales servicios comprenden las radiocomunicaciones cuyas emisiones sonoras, de televisión o de otro género, estén destinadas a su recepción directa por el público en general, como así también los servicios complementarios. Para la interpretación de los vocablos y conceptos técnicos empleados en esta ley se tendrán en cuenta las definiciones contenidas en los convenios y reglamentos nacionales e internacionales.

Fines.

Art. 5: Los servicios de radiodifusión deben propender al enriquecimiento cultural y a la elevación moral de la población, según lo exige el contenido formativo e informativo que se asigna a sus emisiones, destinadas a exaltar la dignidad de la persona humana, el fortalecimiento del respeto por las instituciones y las leyes de la República y el afianzamiento de los valores inherentes a la integridad de la familia, la preservación de la tradición histórica del país y los preceptos de la moral cristiana. Las emisiones de solaz o esparcimiento recreativo no deben comprometer, ni en su forma ni en su fondo, la efectiva vigencia de los fines enunciados. El contenido de las emisiones de radiodifusión, dentro del sentido ético y de la conformación cívica con que se difunden los mensajes, debe evitar todo cuanto degrade la condición humana, afecte la solidaridad social, menoscabe los sentimientos de argentinidad y patriotismo y resienta el valor estético. Los licenciatarios deberán ajustar su actuación a un Código de Ética, que instrumentará la autoridad de aplicación de conformidad con las disposiciones de la presente Ley.

Cobertura.

Art. 10: El Estado Nacional promoverá y proveerá servicios de radiodifusión cuando no los preste la actividad privada, en zonas de fomento y en las zonas de frontera, especialmente en las áreas de frontera, con el objeto de asegurar la cobertura máxima del territorio argentino.

CAPITULO II

DEL CONTENIDO DE LAS EMISIONES (artículos 14 al 25)

Objetivos.

Art. 14: El contenido de las emisiones de radiodifusión propenderá al cumplimiento de los siguientes objetivos: a) Contribuir al bien común, ya sea con relación a la vida y al progreso de las personas o con referencia al mejor desenvolvimiento de la comunidad; Contribuir al afianzamiento de la unidad nacional y al fortalecimiento de la fe y la esperanza en los destinos de la Nación Argentina; c) Servir al enriquecimiento de la cultura y contribuir a la educación de la población; d) Contribuir al ejercicio del derecho natural del hombre a comunicarse, con sujeción a las normas de convivencia democrática; e) Promover la participación responsable de todos los habitantes y particularmente del hombre argentino, en el logro de los objetivos

nacionales; f) Contribuir al desarrollo de los sentimientos de amistad y cooperación internacionales.

Uso del idioma.

*Art. 15: Las emisiones de radiodifusión se difundirán en idioma castellano. Las que se difundan en otras lenguas deberán ser traducidas simultánea o consecutivamente, con excepción de las siguientes expresiones: a) Las letras de las composiciones musicales; b) Los programas destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras; c) Los programas de Radiodifusión Argentina al Exterior (RAE); d) Los programas de colectividades extranjeras y aquellos en los que se usen lenguas aborígenes, previa autorización del Comité Federal de Radiodifusión. Las películas o series habladas en lenguas extranjeras que se difundan por televisión, serán dobladas al castellano, preferentemente por profesionales argentinos.

Art. 19: La programación deberá incluir, preferentemente, obras de autores nacionales e interpretaciones de artistas argentinos.

Art. 23: Los anuncios publicitarios observarán las normas propias de la lealtad comercial y deberán ceñirse a los criterios éticos y estéticos establecidos por esta ley y su reglamentación, fundamentalmente en lo inherente a la integridad de la familia y a la moral cristiana. Todo anuncio debe expresarse en castellano, sin alterar el significado de los vocablos ni distorsionar la entonación fonológica de los enunciados. Las voces extranjeras que no sean marcas o denominaciones de uso universal deberán ser traducidas. Todos los anuncios publicitarios serán de producción nacional.

TITULO X

DEL REGIMEN DE PROMOCION (artículos 100 al 104)

Art. 102: La importación de series, películas o programas grabados para televisión cuya banda sonora sea **doblada al castellano** en el país por profesionales argentinos, estará exenta del pago de los derechos a la importación.

Art. 103: Los titulares de servicios de radiodifusión y las empresas que realicen el doblaje al castellano en el país de series, películas o programas grabados para televisión producidos en el exterior, gozarán de los siguientes beneficios: a) Deducción, en el balance impositivo del impuesto a las ganancias, del ciento por ciento de las sumas abonadas a los profesionales argentinos contratados para el doblaje; b) Exención del impuesto de sellos en los contratos celebrados con profesionales argentinos contratados a los fines del inciso anterior; c) Exención del impuesto al valor agregado (IVA) por la comercialización de dichas series, películas o programas.

Decreto Nacional 286/81

DECRETO REGLAMENTARIO DE LA LEY 22.285 DE RADIODIFUSION.
BOLETIN OFICIAL, 21 de Febrero de 1981

ANEXO A: REGLAMENTACION DE LA LEY DE RADIODIFUSION

CAPITULO I

Del contenido de las emisiones (artículos 1 al 13)

Art. 1: Las emisiones de radiodifusión deberán ajustarse a las siguientes normas: a) Dar a los programas y a los mensajes sentido de interés general; b) Respetar los símbolos, los próceres y las instituciones nacionales o extranjeras, las personas, los hechos y las ideas que sean objeto de

comentario o de crítica; c) Destacar los lazos de la unidad familiar y la trascendencia de ella como célula básica de la sociedad cristiana; d) **Utilizar el idioma castellano respetando sus ordenamientos semántico y gramatical**; e) Incluir y desarrollar programas en concordancia con los intereses y con las necesidades de los niños y de los jóvenes; aquellos que se realicen aún con fines de entretenimiento, deberán tener alcances formativos, tendientes a exaltar los valores morales y a acrecentar los conocimientos intelectuales de sus destinatarios; f) Mantener mutua consideración en aquellos programas que incluyan exposición o debate de ideas o de conceptos; g) Observar moderación en toda expresión de imagen y de sonido; h) Abstenerse de toda expresión, escena, imagen y gesto obsceno de sentido equívoco o de carácter inmoral; l) Tratar sólo en forma incidental todo lo relacionado con ciencias ocultas, adivinación, astrología, curanderismo u otras expresiones afines, siempre que la referencia sea indispensable para abordar el tema principal; j) Abstenerse de toda narración o escenificación que signifique la apología del delito o de la violencia; que aliente o contribuya a difundir vicios o que exprese perversión o sentimientos subalternos. Tampoco podrá presentarse el suicidio como solución para cualquier tipo de problema humano; k) Se prohíbe la utilización del procedimiento llamado de percepción subliminal. l) Abstenerse de todo contenido que presente el triunfo del mal sobre el bien, que incluya expresiones lascivas y de perversión sexual o que ataque el concepto positivo de la natalidad; ll) Abstenerse de todo contenido que pretenda justificar la traición a la Patria, que exalte formas de vida o ideologías reñidas con las normas éticas, sociales o políticas de nuestro país o que atente contra la seguridad nacional; m) No incluir en los programas, en forma directa o indirecta, promoción o publicidad; n) Abstenerse de todo contenido que menoscabe o que agrave los sentimientos y los principios sostenidos por los cultos religiosos reconocidos por el Estado Nacional. En los programas de carácter específicamente religioso o en aquellos donde se traten temas relativos a los dogmas, sólo podrán actuar los representantes de los cultos reconocidos y aquellas personas de probada solvencia moral y cultural; o) Abstenerse de todo comentario o parecer acerca de litigios judiciales pendientes que pueda ser interpretado como un intento de influir una decisión judicial, o que en cualquier forma, pueda interferir el curso regular de la justicia, creando además una opinión adversa a aquélla en el público. Para asegurar el contenido de las emisiones, deberá emplearse el personal especializado en radiodifusión a que alude el Artículo 65 de la presente reglamentación.

Art. 2: En particular, la transmisión de informaciones, noticias, comentarios y notas periodísticas se ajustará a las siguientes normas: a) Las informaciones deberán brindarse con anuncio de sus fuentes de origen; b) Preferentemente se difundirán las de carácter nacional y local; luego las extranjeras; c) su contenido, forma y oportunidad no deberán causar pánico especialmente las correspondientes al ámbito policial, a estados de emergencia o a desastres producidos por accidentes, eventos naturales o circunstancias de orden bélica que competan a la Defensa Civil; d) El tratamiento informativo o periodístico de temas relacionados con vicios o con perversiones de la conducta humana, será efectuado con toda medida y brindará elementos aleccionadores o de prevención; e) La información sobre actos subversivos deberá ser emitida en cuanto a imagen, relato, interpretación o referencia, afirmando el carácter delictivo de los hechos a efectos de negar la acción o propósito de los delincuentes.

Art. 6: A los efectos previstos en el Artículo 23 de la ley, se entiende por producción nacional aquélla creada, filmada o grabada y procesada por empresas argentinas. La mayoría de los actuantes deberá ser de nacionalidad argentina.

Art. 9: A los efectos de esta reglamentación, entiéndese por música nacional: a) La autóctona, tradicional o criolla. b) La ciudadana del ámbito rioplatense. c) La compuesta por autores nacionales, cualquiera fuera su género.

Art. 11: En los programas destinados a colectividades extranjeras, la utilización de sus idiomas de origen no podrá exceder del QUINCE (15) por ciento de la duración de aquéllos. Los programas de este carácter no podrán superar el CINCO (5) por ciento del horario diario de emisión ni el UNO (1) por ciento del total mensual de horas de transmisión.

DECRETO DE NECESIDAD Y URGENCIA, MODIFICATORIO DE LA LEY DE RADIODIFUSION

BUENOS AIRES, 10 de Septiembre de 1998

BOLETIN OFICIAL, 22 de Septiembre de 1998

EFFECTO ACTIVO: Ley 22.285

VISTO la Ley N. 22.285 modificada por sus similares Nros. 23.696, 24.377 y 24.800, y

CONSIDERANDO que la Ley Nacional de Radiodifusión N. 22.285 fue promulgada el 15 de septiembre de 1980, durante el último gobierno de facto. Que el retorno a la democracia imponía una revisión de los contenidos de dicha ley, a fin de adecuar sus previsiones a la realidad institucional vigente en la República Argentina. Que transcurridos dieciocho años desde la entrada en vigencia del cuerpo normativo señalado, se han producido profundas transformaciones en el ámbito de la radiodifusión que el legislador en su oportunidad no pudo considerar, tanto en la tecnología empleada para prestar dicho servicio, como así también dentro del mercado de las empresas prestadoras de servicios de radiodifusión. Que la globalización en las relaciones internacionales y la progresiva apertura de los países al mundo, hacen necesario reconocer la importancia de un intercambio cultural fluido con otras comunidades, respetando sus lenguas de origen, aunque priorizando la difusión del idioma castellano.

Art. 1: Sustitúyese el artículo 15 de la Ley N. 22.285 y sus modificatorias conforme el texto siguiente: "Art. 15: Los titulares de servicios de radiodifusión podrán emitir programación en lenguas extranjeras previa autorización del COMITE FEDERAL DE RADIODIFUSION (COMFER), sin perjuicio de lo cual, deberán orientar su programación a la difusión del idioma castellano, intentando promover las lenguas aborígenes de nuestro país. Para el doblaje de las películas o series habladas en lenguas extranjeras que para su difusión por televisión deban ser dobladas al idioma castellano, deberá darse prioridad a los profesionales argentinos".

Art. 11: En los programas destinados a colectividades extranjeras, la utilización de sus idiomas de origen no podrá exceder del QUINCE (15) por ciento de la duración de aquéllos. Los programas de este carácter no podrán superar el CINCO (5) por ciento del horario diario de emisión ni el UNO (1) por ciento del total mensual de horas de transmisión.

Ley N° 25.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009)

ARTÍCULO 1°.-

Alcance.

El objeto de la presente ley es la regulación de los servicios de comunicación audiovisual en todo el ámbito territorial de la REPÚBLICA ARGENTINA y el desarrollo de mecanismos destinados a la promoción, desconcentración y fomento de la competencia con fines de abaratamiento, democratización¹ y universalización del aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Quedan comprendidas en las disposiciones de esta ley todas las emisiones que tengan su origen en el territorio nacional, así como las generadas en el exterior cuando sean retransmitidas o distribuidas en él.

ARTÍCULO 9°.-

Idioma.

La programación que se emita a través de los servicios contemplados por esta ley, incluyendo los avisos publicitarios y los avances de programas, debe estar expresada en el idioma oficial o en los idiomas²¹ de los pueblos originarios, con las siguientes excepciones:

- a) Programas dirigidos a públicos ubicados fuera de las fronteras nacionales;
- b) Programas destinados a la enseñanza de idiomas extranjeros;
- c) Programas que se difundan en otro idioma y que sean simultáneamente traducidos o subtítulos;
- d) Programación especial destinada a comunidades extranjeras habitantes o residentes en el país;
- e) Programación originada en convenios de reciprocidad;
- f) Las letras de las composiciones musicales, poéticas o literarias.

ARTÍCULO 58.-

Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (closed caption), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos. La reglamentación determinará las condiciones progresivas de su implementación.

ARTÍCULO 72.-

La prestación de los servicios de comunicación audiovisual en las condiciones previstas por esta ley habilita a los licenciatarios y/o autorizados a emitir publicidad, conforme las siguientes previsiones:

- g) Se cumplirá lo estipulado para el uso del idioma y la protección al menor. [...]

Anexo III

Convenios internacionales

Convenio de Intercambio Cultural suscrito con el Gobierno de los Estados Unidos del Brasil

Buenos Aires, 25 de noviembre de 1959, En Argentina, **Ley 7.672** (BUENOS AIRES, 13 de Septiembre de 1963, BOLETIN OFICIAL, 19 de Septiembre de 1963)

Art. 1: Cada Parte Contratante se compromete a promover el intercambio cultural entre argentinos y brasileños, apoyando la obra que, en su territorio, realicen las instituciones culturales, educacionales, científicas o históricas, dedicadas a la difusión del idioma y de los valores culturales y artísticos de la otra Parte.

Art. 2: Cada Parte Contratante tratará de incluir en el programa de sus escuelas secundarias, o en sus cursos preuniversitarios, la enseñanza del idioma de la otra Parte, y adoptará las providencias necesarias para que se incluya en la cátedra de Literatura Americana de sus Facultades de Filosofía y Letras un capítulo especial dedicado a la literatura de la otra Parte.

Art. 3: 1. Cada Parte Contratante tratará de fomentar la creación y mantenimiento, en el territorio de la otra Parte, de centros para la enseñanza y difusión de su idioma y cultura. 2. Se concederán todas las facilidades necesarias para la entrada y permanencia de los profesores que dicten cursos en los centros a que se refiere este artículo.

Convenio Cultural entre el Gobierno de la República Argentina y el Gobierno de la República Arabe Siria

Suscrito en Buenos Aires el 19/12/74.- En Argentina: Ley 21.248 (BOLETIN OFICIAL, 22 de Enero de 1976)

Art. 1: Las Partes Contratantes se comprometen a desarrollar la cooperación cultural entre los dos países, sobre la base del respeto a la soberanía nacional y a la legislación local.

Art. 2: Ambas Partes Contratantes fomentarán el intercambio de visitas de intelectuales, escritores, artistas y profesores universitarios de prestigio, acordándoles las facilidades necesarias para la realización de actividades relativas a sus especialidades.

Art. 3: Las Partes Contratantes favorecerán, a través de sus organismos oficiales, el intercambio de becas para la realización de estudios superiores y de becas de perfeccionamiento para graduados universitarios y estudiantes de Bellas Artes, con el fin de facilitar la prosecución de sus estudios e investigaciones en sus respectivos institutos y universidades.

Art.4: Para el cumplimiento de los objetivos del presente Convenio, cada Parte Contratante favorecerá el establecimiento en su territorio de centros y establecimientos culturales de la otra Parte, en virtud de acuerdos especiales y de conformidad con la respectiva legislación vigente.

Art. 5: Las Partes Contratantes favorecerán la creación de cátedras de lengua, de literatura y de civilización árabes en las universidades de la República Argentina y de idioma español, de literatura y civilización argentinas en las universidades de la República Arabe Siria, las que

funcionarán en virtud de acuerdos especiales celebrados entre las autoridades competentes de ambos países y de conformidad con la respectiva legislación vigente.

Art. 6: Las Partes Contratantes, dentro de lo posible, harán incluir en sus respectivos programas de enseñanzas, los temas convenientes para ofrecer a los estudiantes de cada uno de los dos países una idea correcta de la historia y geografía del otro país.

Art. 7: Las Partes Contratantes promoverán la inclusión en sus programas de radiodifusión y televisión nacional, de espacios culturales destinados a un mejor conocimiento del otro país.

Art. 8: Las Partes Contratantes, con el fin de asegurar en sus respectivos países una mejor comprensión de la civilización y de la cultura del otro, facilitarán el intercambio de: a) obras fundamentales, libros, revistas, publicaciones periódicas de carácter literario, cultural y artístico, mapas geográficos, de asociaciones de amistad argentino-siria. [...]

Convenio de Cooperación Educativa entre Argentina y Brasil (1997)

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1 - Apruébase el CONVENIO DE COOPERACION EDUCATIVA ENTRE LA REPUBLICA ARGENTINA Y LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL, suscripto en Brasilia -REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL- el 10 de noviembre de 1997, que consta de DIECIOCHO (18) artículos, cuya fotocopia autenticada forma parte de la presente ley.

PIERRI-MENEM-Pereyra Arandía de Pérez Pardo-Oyarzún.

Artículo I. Las Partes promoverán la cooperación educativa en todos los niveles y modalidades, entre sus órganos componentes, en el ámbito del proceso de integración.

Artículo II. Las Partes se esforzarán por mantener un permanente intercambio de información actualizada sobre las características de los respectivos sistemas educativos: estructura; administración a nivel nacional y provincial; recursos humanos y de infraestructura; planes de las carreras docentes; capacitación; formación inicial; organización institucional; metodología de evaluación, y toda otra información que resulte relevante a los fines del presente Convenio.

Artículo III 1. Las Partes procurarán facilitar la vinculación directa entre las instituciones correspondientes para que elaboren, suscriban y ejecuten programas específicos de intercambio y cooperación en el campo de la educación y de la formación de recursos humanos. 2. Asimismo, las Partes estimularán el intercambio y la cooperación en experiencias educativas innovadoras y fomentarán la organización y ejecución de actividades educativas conjuntas.

Artículo IV. Cada una de las Partes promoverá: a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte; b) La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado o cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado; c) La creación de cursos de especialización, de posgrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra Parte; d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las Universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas. e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos.

Artículo XIV. 1. Para la aplicación de este Convenio, las Partes crean la Comisión Mixta Educativa. La misma será presidida por las autoridades designadas por los respectivos Ministerios de Educación, en coordinación con las áreas competentes de ambas Cancillerías.2. Serán funciones de la Comisión: a) diseñar y evaluar programas ejecutivos específicos, b) proponer Protocolos Adicionales, que se concertarán por la vía diplomática.3. La Comisión Mixta Educativa se reunirá en cualquier momento a solicitud de una de las Partes por la vía diplomática.

Artículo XV. El presente Convenio deja sin efecto el Convenio de Intercambio Cultural entre el Gobierno de la República Argentina y el Gobierno de la República Federativa del Brasil del 25 de enero de 1968.

FIRMANTES

Hecho en la ciudad de Brasilia a los 10 días del mes de noviembre de 1997, en dos originales en español y portugués, ambos igualmente auténticos.

LEGISLACIÓN SOBRE MERCOSUR Y UNASUR

TRATADO DE ASUNCIÓN (1991)

La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, en adelante denominados "Estados Partes";

CONSIDERANDO que la ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, a través de la integración, constituye condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social;

ENTENDIENDO que ese objetivo debe ser alcanzado mediante el más eficaz aprovechamiento de los recursos disponibles, la preservación del medio ambiente, el mejoramiento de las interconexiones físicas, la coordinación de las políticas macroeconómicas y la complementación de los diferentes sectores de la economía, con base en los principios de gradualidad, flexibilidad y equilibrio;

TENIENDO en cuenta la evolución de los acontecimientos internacionales, en especial la consolidación de grandes espacios económicos y la importancia de lograr una adecuada inserción internacional para sus países;

EXPRESANDO que este proceso de integración constituye una respuesta adecuada a tales acontecimientos;

CONSCIENTES de que el presente Tratado debe ser considerado como un nuevo avance en el esfuerzo tendiente al desarrollo en forma progresiva de la integración de América Latina, conforme al objetivo del Tratado de Montevideo de 1980;

CONVENCIDOS de la necesidad de promover el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Partes y de modernizar sus economías para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles a fin de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes;

REAFIRMANDO su voluntad política de dejar establecidas las bases para una unión cada vez más estrecha entre sus pueblos, con la finalidad de alcanzar los objetivos arriba mencionados,

ACUERDAN:

TRATADO DE ASUNCION

CAPITULO I

PROPOSITOS, PRINCIPIOS E INSTRUMENTOS

Artículo 1

Los Estados Partes deciden constituir un Mercado Común, que deber estar conformado al 31 de diciembre de 1994, el que se denominará "Mercado Común del Sur" (MERCOSUR).

Este Mercado Común implica

- La libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre los países, a través, entre otros, de la eliminación de los derechos aduaneros y restricciones no arancelarias a la circulación de mercaderías y de cualquier otra medida equivalente;

- El establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común con relación a terceros Estados o agrupaciones de Estados y la coordinación de posiciones en foros económico-comerciales regionales e internacionales;

- La coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los Estados Partes: de comercio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetaria, cambiaria y de capitales, de servicios, aduanera, de transportes y comunicaciones y otras que se acuerden, a fin de asegurar condiciones adecuadas de competencia entre los Estados Partes;

- El compromiso de los Estados Partes de armonizar sus legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración.

Artículo 2

El Mercado Común estará fundado en la reciprocidad de derechos y obligaciones entre los Estados Partes.

CAPITULO II

ESTRUCTURA ORGANICA

Artículo 9

La Administración y ejecución del presente Tratado y de los acuerdos específicos y decisiones que se adopten en el marco jurídico que el mismo establece durante el período de transición, estará a cargo de los siguientes órganos:

- a) Consejo del Mercado Común
- b) Grupo Mercado Común.

Artículo 10

El Consejo es el órgano superior del Mercado Común, correspondiéndole la conducción política del mismo y la toma de decisiones para asegurar el cumplimiento de los objetivos y plazos establecidos para la constitución definitiva del Mercado Común.

Artículo 11

El Consejo estará integrado por los Ministros de Relaciones Exteriores y los Ministros de Economía de los Estados Partes.

Se reunirá las veces que estime oportuno, y por lo menos una vez al año lo hará con la participación de los Presidentes de los Estados Partes.

Artículo 15

El Grupo Mercado Común contará con una Secretaría Administrativa, cuyas principales funciones consistirán en la guarda de documentos y comunicación de actividades del mismo. Tendrá su sede en la ciudad de Montevideo.

Artículo 17

Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

CAPITULO III

VIGENCIA

CAPITULO IV

ADHESION

CAPITULO V

DENUNCIA

CAPITULO VI

DISPOSICIONES GENERALES

HECHO en la ciudad de Asunción, a los veintiséis días del mes de marzo del año mil novecientos noventa y uno, en un original en los idiomas español y portugués, siendo ambos textos igualmente auténticos. El Gobierno de la República el Paraguay será el depositario del presente Tratado y enviará copia debidamente autenticada del mismo a los Gobiernos de los demás Estados Partes signatarios y adherentes.

POR EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA ARGENTINA

Carlos Saúl Menem; Guido di Tella

POR EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL

Fernando Collor; Francisco Rezek

POR EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA DEL PARAGUAY

Andrés Rodríguez; Alexis Frutos Vaesken

POR EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

Luis Alberto Lacalle Herrera; Héctor Gros Espiell.

Protocolo de Ouro Preto (1994)

PROTOCOLO ADICIONAL AL TRATADO DE ASUNCION SOBRE LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL MERCOSUR

La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, en adelante denominados "Estados Partes" En cumplimiento delo dispuesto en el artículo 18 del Tratado de Asunción, del 26 de marzo de 1991; Conscientes de la importancia de los avances alcanzados y de la puesta en funcionamiento de la unión aduanera como etapa para la construcción del mercado común.

Reafirmando los principios y objetivos del Tratado de Asunción y atentos a la necesidad de una consideración especial para los países y regiones menos desarrollados del Mercosur; Atentos a la dinámica implícita en todo el proceso de integración y a la consecuente necesidad de adaptar la estructura institucional del Mercosur a las transformaciones ocurridas; Reconociendo el destacado trabajo desarrollado por los órganos existentes durante el período de transición.

Acuerdan:

CAPITULO I Estructura del Mercosur

ARTICULO 1 La estructura institucional del Mercosur contará con los siguientes órganos: I - El Consejo del Mercado Común (CMC); II - El Grupo Mercado Común (GMC); III - La Comisión de Comercio del Mercosur (CCM); IV - La Comisión Parlamentaria Conjunta (CPC);

V - El Foro Consultivo Económico-Social (FCES); VI - La Secretaría Administrativa del Mercosur (SAM);

Parágrafo único - Podrán ser creados, en los términos del presente Protocolo, los órganos auxiliares que fueren necesarios para la consecución de los objetivos del proceso de integración.

SECCION I Del Consejo del Mercado Común

ARTICULO 3 El Consejo del Mercado Común es el órgano superior del Mercosur al cual incumbe la conducción política del proceso de integración y la toma de decisiones para asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos por el Tratado de Asunción y para alcanzar la constitución final del mercado común.

ARTICULO 4 El Consejo del Mercado Común estará integrado por los Ministros de Relaciones Exteriores; y por los Ministros de Economía, o sus equivalentes de los Estados Partes.

ARTICULO 5 La Presidencia del Consejo del Mercado Común será ejercida por rotación de los Estados Partes, en orden alfabético, por un período de seis meses.

SECCION IV De la Comisión Parlamentaria Conjunta

ARTICULO 32 La Secretaría Administrativa del Mercosur desempeñará las siguientes actividades: I - Servir como archivo oficial de la documentación del Mercosur; II - Realizar la publicación y la difusión de las normas adoptadas en el marco del Mercosur.

En este contexto, le corresponderá: i) Realizar, en coordinación con los Estados Partes, **las traducciones auténticas para los idiomas español y portugués de todas las decisiones** adoptadas por los órganos de la estructura institucional del Mercosur, conforme lo previsto en el artículo 39; ii) Editar el Boletín Oficial del Mercosur.

CAPITULO IV Aplicación Interna de las Normas Emanadas de los Órganos del Mercosur

ARTICULO 39 Serán publicados en el Boletín Oficial del Mercosur, íntegramente, **en idioma español y portugués**, el tenor de las Decisiones del Consejo del Mercado Común, de las Resoluciones del Grupo Mercado Común, de las Directivas de la Comisión de Comercio del Mercosur y de los Laudos Arbitrales de solución de controversias, así como cualquier acto al cual el Consejo del Mercado Común o el Grupo Mercado Común entiendan necesario atribuirle publicidad oficial.

CAPITULO V Fuentes Jurídicas del Mercosur

CAPITULO VI Sistema de Solución de Controversias

CAPITULO VII Presupuesto

CAPITULO VIII Idiomas

ARTICULO 46 Los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión.

CAPITULO XII Disposiciones Generales

ARTICULO 52: El presente Protocolo se denominará "Protocolo Ouro Preto".

Hecho en la ciudad de Ouro Preto, República Federativa del Brasil, a los diecisiete días del mes de diciembre de mil novecientos noventa y cuatro, en un original, en los idiomas portugués y español, siendo ambos textos igualmente auténticos.

POR LA REPUBLICA ARGENTINA Carlos Saúl Menem - Guido Di Tella

POR LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL Itamar Franco - Celso L. N. Amorim

POR LA REPUBLICA DEL PARAGUAY Juan Carlos Wasmosy - Luis María Ramírez Boettner

POR LA REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY Luis Alberto Lacalle Herrera - Sergio Abreu

Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas (2008)

La República Argentina, la República de Bolivia, la República Federativa del Brasil, la República de Colombia, la República de Chile, la República del Ecuador, la República Cooperativa de Guyana, la República del Paraguay, la República del Perú, la República de Suriname, la República Oriental del Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela,

PREÁMBULO

APOYADAS en la historia compartida y solidaria de nuestras naciones, multiétnicas, plurilingües y multiculturales, que han luchado por la emancipación y la unidad suramericana, honrando el pensamiento de quienes forjaron nuestra independencia y libertad a favor de esa unión y la construcción de un futuro común;

INSPIRADAS en las Declaraciones de Cusco (8 de diciembre de 2004), Brasilia (30 de septiembre de 2005) y Cochabamba (9 de diciembre de 2006);

AFIRMAN su determinación de construir una identidad y ciudadanía suramericanas y desarrollar un espacio regional integrado en lo político, económico, social, cultural, ambiental, energético y de infraestructura, para contribuir al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe;

CONVENCIDAS de que la integración y la unión suramericanas son necesarias para avanzar en el desarrollo sostenible y el bienestar de nuestros pueblos, así como para contribuir a resolver los problemas que aún afectan a la región, como son la pobreza, la exclusión y la desigualdad social persistentes;

SEGURAS de que la integración es un paso decisivo hacia el fortalecimiento del multilateralismo y la vigencia del derecho en las relaciones internacionales para lograr un mundo multipolar, equilibrado y justo en el que prime la igualdad soberana de los Estados y una cultura de paz en un mundo libre de armas nucleares y de destrucción masiva;

RATIFICAN que tanto la integración como la unión suramericanas se fundan en los principios rectores de: irrestricto respeto a la soberanía, integridad e inviolabilidad territorial de los Estados; autodeterminación de los pueblos; solidaridad; cooperación; paz; democracia; participación ciudadana y pluralismo; derechos humanos universales, indivisibles e interdependientes; reducción de las asimetrías y armonía con la naturaleza para un desarrollo sostenible;

ENTIENDEN que la integración suramericana debe ser alcanzada a través de un proceso innovador, que incluya todos los logros y lo avanzado por los procesos de MERCOSUR y la CAN, así como la experiencia de Chile, Guyana y Suriname, yendo más allá de la convergencia de los mismos;

CONSCIENTES de que este proceso de construcción de la integración y la unión suramericanas es ambicioso en sus objetivos estratégicos, que deberá ser flexible y gradual en su implementación, asegurando que cada Estado adquiriera los compromisos según su realidad;

RATIFICAN que la plena vigencia de las instituciones democráticas y el respeto irrestricto de los derechos humanos son condiciones esenciales para la construcción de un futuro común de paz y prosperidad económica y social y el desarrollo de los procesos de integración entre los Estados Miembros;

ACUERDAN:

Artículo 1

Constitución de UNASUR

Los Estados Parte del presente Tratado deciden constituir la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) como una organización dotada de personalidad jurídica internacional.

Artículo 2

Objetivo

La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivo construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros, con miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados.

Artículo 3

Objetivos Específicos

La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivos específicos:

a) el fortalecimiento del diálogo político entre los Estados Miembros que asegure un espacio de concertación para reforzar la integración suramericana y la participación de UNASUR en el escenario internacional;

b) el desarrollo social y humano con equidad e inclusión para erradicar la pobreza y superar las desigualdades en la región;

c) la erradicación del analfabetismo, el acceso universal a una educación de calidad y el reconocimiento regional de estudios y títulos;

i) la consolidación de una identidad suramericana a través del reconocimiento progresivo de derechos a los nacionales de un Estado Miembro residentes en cualquiera de los otros Estados Miembros, con el fin de alcanzar una ciudadanía suramericana;

k) la cooperación en materia de migración, con un enfoque integral, bajo el respeto irrestricto de los derechos humanos y laborales para la regularización migratoria y la armonización de políticas;

o) la promoción de la diversidad cultural y de las expresiones de la memoria y de los conocimientos y saberes de los pueblos de la región, para el fortalecimiento de sus identidades;

Artículo 10

La Secretaría General

[...] En la selección de los funcionarios de la Secretaría General se garantizará una representación equitativa entre los Estados Miembros, tomando en cuenta, en lo posible, criterios de género, idiomas, étnicos y otros.

Artículo 11

Fuentes Jurídicas

Artículo 23

Idiomas

Los idiomas oficiales de la Unión de Naciones Suramericanas serán el castellano, el inglés, el portugués y el neerlandés.

Suscrito en la ciudad de Brasilia, República Federativa del Brasil, a los veintitrés días del mes de mayo del año dos mil ocho, en originales en los idiomas portugués, castellano, inglés y neerlandés, siendo los cuatro textos igualmente auténticos.

Anexo IV

Decretos y resoluciones ministeriales nacionales

Decreto Nacional 1.818/76

DECRETO NACIONAL DE LA LEY 18828 SOBRE ALOJAMIENTOS TURISTICOS.

BUENOS AIRES, 25 de Agosto de 1976

BOLETIN OFICIAL, 01 de Septiembre de 1976

Ley Reglamentada: Ley 18.828

ART. 1: La Secretaría de Estado de Deportes y Turismo, a través de la Subsecretaría de Turismo, será el órgano de aplicación de la Ley N. 18.828 y tendrá a su cargo el Registro Hotelero Nacional.

ART. 15: Son requisitos mínimos para que un establecimiento sea homologado en la clase Hotel, categoría tres estrellas, además de los indicados en el artículo 6, los siguientes: [...] 21) Tener personal bilingüe para la atención de la recepción y el salón comedor debiendo, como mínimo en cada turno de trabajo, encontrarse personal que hable inglés y otro idioma extranjero.

ART. 16: Son requisitos mínimos para que un establecimiento sea homologado en la clase Hotel, categoría cuatro estrellas, además de los indicados en el artículo 6, los siguientes: [...] 25) Tener personal bilingüe para la atención de la recepción y el salón comedor, debiendo, como mínimo, en cada turno de trabajo encontrarse personal que hable inglés y otro idioma extranjero.

ART. 17: Son requisitos mínimos para que un establecimiento sea homologado en la clase Hotel, categoría cinco estrellas, equivalente a la denominada "internacional" o "de lujo" mencionada en el artículo 6, inciso a) de la Ley N. 18.828, además de los indicados en el artículo 6, los siguientes: [...] 27) Tener personal bilingüe para la atención de la recepción y el salón comedor, debiendo como mínimo en cada turno de trabajo, encontrarse personal que hable inglés y otro idioma extranjero.

Resolución ministerial N° 1813/88
Estudio de una sola lengua durante los cinco años del Nivel Medio

Buenos Aires, 2 de noviembre de 1988

VISTO la Resolución Ministerial N° 1624/88 que autoriza la aplicación del Ciclo Básico General a partir del período lectivo 1989, en un número reducido de establecimientos, en el marco del Programa de Transformación de la Educación Media y

CONSIDERANDO

Que la unificación del Ciclo Básico Común y del Ciclo Básico Comercial Diurno es un paso previo necesario para la extensión del Ciclo Básico General a todos los establecimientos del nivel medio.

Que la unificación de dichos ciclos permitirá al alumno elegir tres años más tarde, con criterio propio, de acuerdo con las necesidades sociales y sus intereses personales, una modalidad en el Ciclo Superior.

Que la continuidad en el estudio de una misma lengua extranjera durante los cinco años que abarca el nivel medio de enseñanza permitirá alcanzar un nivel de aprendizaje más satisfactorio que el logrado actualmente.

Que las lenguas extranjeras tradicionalmente estudiadas en la escuela media son Francés, Inglés e Italiano.

Por ello, de acuerdo con lo propuesto por la Dirección Nacional de Educación Media, lo aconsejado por la Subsecretaría de Gestión Educativa y la Secretaría de Educación y de conformidad con la facultad conferida a este Ministerio por los Decretos N° 940/72 y 101/85,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA
RESUELVE:

ARTÍCULO 1°: Aprobar el “Proyecto de Unificación del Ciclo Básico Común y el Ciclo Básico Comercial Diurno y estudio de una misma Lengua Extranjera de 1° a 5° año”, cuyo contenido forma parte, como anexo, de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°: Autorizar su aplicación a partir del período lectivo 1989.

ARTÍCULO 3°: Establecer que el proyecto aprobado por el artículo 1° de la presente resolución reemplazará a las modalidades Ciclo Básico Común y Ciclo Básico Comercial Diurno en aquellos establecimientos donde actualmente están vigentes.

ARTÍCULO 4°: Encomendar a la Dirección Nacional de Educación Media la formulación de los programas para las asignaturas que se modifiquen y del procedimiento para la reasignación de horas que resulten de la aplicación del proyecto aprobado por el artículo 1° de la presente Resolución.

ARTÍCULO 5°: Atender las erogaciones que demande la instrumentación del mencionado proyecto a partir del presente ejercicio.

ARTÍCULO 6°: Regístrese, comuníquese y archívese.

JORGE F. SABATO, Ministro de Educación y Justicia

Fundamentación

[...]

II – Estudio de una misma lengua extranjera de 1° a 5° año

El aprendizaje de una lengua extranjera aporta beneficios educativos que contribuyen a la comprensión de las culturas y de los modos y las formas de vida de diversos países.

El dominio de una lengua extranjera facilita el proceso de la comunicación como base de toda relación humana.

Algunos planes combinan el estudio de dos lenguas extranjeras, una en el Ciclo Básico y otra en el Ciclo Superior, con resultados poco satisfactorios hasta el presente.

La continuidad en el estudio de una misma lengua extranjera es indispensable para alcanzar un nivel de aprendizaje más satisfactorio y provechoso que el logrado actualmente.

Teniendo en cuenta los vínculos más significativos que hoy mantenemos con otros países, ya sea por motivos culturales o económicos, las lenguas estudiadas tradicionalmente en la Educación Media son el *Francés*, el *Italiano* y el *Inglés*, y los tres están presentes en esta propuesta de idioma único.

A partir del período lectivo de 1989 se estudiará una misma lengua extranjera durante los cinco años que abarca el Nivel Medio de enseñanza en todos los establecimientos afectados por este proyecto.

En los planes vigentes, el *Francés* y el *Inglés* se estudian desde primer año; en cambio el *Italiano* sólo aparece en el 4º año en pocos establecimientos. A partir del período lectivo de 1989 se incluye italiano desde 1º año y se amplía así la oferta educativa de las escuelas que ya lo enseñan en el Ciclo Superior y en aquellas comunidades educativas que así lo soliciten.

Resoluciones ministeriales varias

SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS EN BACHILLERATO FÍSICO-MATEMÁTICO

Tipo: Resolución Ministerial

Número: 00600/75

Fecha: 75/11/13

Enseñanza de idiomas

RESUMEN: Autorizar con carácter experimental la implantación en el Bachillerato en Ciencias Físico - Matemáticas que funciona en el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas como segundo idioma extranjero, los idiomas Alemán, Italiano y Portugués.

ENSEÑANZA DEL ITALIANO EN ESCUELAS PRIMARIAS

Buenos Aires, 20 diciembre 1978

Visto el convenio cultural existente entre los gobiernos de las repúblicas argentina e italiana, referido a la reciprocidad de la enseñanza, en sus escuelas, de los idiomas de los respectivos países.

Considerando:

La conveniencia de crear las condiciones para que un mayor número de estudiantes argentinos pueda acceder al aprendizaje del idioma italiano.

Que es posible iniciar dicho aprendizaje desde el 1er grado del nivel primario, y Atento a la opinión favorable de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior, y a las facultades conferidas por decreto 940/72.

El Ministro de Cultura y Educación

resuelve:

1.- Implantar - con carácter experimental- a partir del curso lectivo 1979. La enseñanza del idioma italiano en divisiones del departamento de aplicación de las escuelas normales de Lenguas Vivas que determine la Dirección Nacional de Educación Media y Superior.

2.- Facultar a la citada Dirección Nacional para el dictado de las medidas que correspondan para dar cumplimiento a lo dispuesto en el punto 1.

3.- Encomendar a la Dirección Nacional de Educación Media y Superior el seguimiento y la evaluación de la experiencia y la propuesta de los instrumentos necesarios para asegurar la continuidad de los estudios del idioma italiano en el nivel medio a los alumnos que cursen en el nivel primario.

4.- El gasto que demande la aplicación de la presente resolución ser atendido con los créditos asignados para el año 1979 a este departamento de estado.

Firmado: Llerena Amadeo

PORTUGUÉS EN MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

Tipo: Resolución Ministerial

Número: 01356/88

Fecha: 88/08/23

Maestría en Ciencias del Lenguaje

RESUMEN: Aprobar el currículum académico de Maestría en Ciencias del Lenguaje que figura adjunto. Observar que se trata de estudios post-grado cuyas incumbencias son las que en dicho currículum se indican.

Nota: El plan de la Maestría establece dos cursos anuales de portugués como requisito curricular

TÍTULOS HABILITANTES DE PROFESORES FORMADOS A DISTANCIA

RESOLUCIÓN S.H. y F. N° 388/96

B.M. 20.247 Publ. 14/03/1996

Artículo 1º- Autorizar a los Institutos de Jurisdicción Municipal que sean sedes de los Proyectos Nacionales de Formación a Distancia, a emitir por cuenta y orden del Ministerio de Cultura y Educación los Certificados de Estudios Habilitantes de los idiomas "Inglés (Resolución Ministerial N° 168-89), Italiano (Resolución Ministerial N° 100-89) y Francés (Resolución Ministerial N° 652-87)".

Art. 2º - Los Certificados a expedirse deberán llevar la siguiente leyenda: "Certificado Habilitante para la enseñanza del idioma" que corresponda, suscriptos por las autoridades de cada Instituto.

Art. 3º - La Dirección de Títulos y Legalizaciones, dependientes de la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional, instruirá a los Institutos comprendidos para la confección de los correspondientes certificados, de acuerdo a las pautas de la presente resolución.

VALIDEZ DE TÍTULO DE TRADUCTOR DE PORTUGUÉS

Tipo: Resolución Ministerial

Número: 00047/97

Fecha: 97/01/31

Título

RESUMEN: Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de Traductor Público en Idioma Portugués, que expide la Universidad Argentina de la Empresa, con el plan de estudio y duración de la respectiva carrera que se detalla en el Anexo II de la presente resolución. Considerar como actividades para las que tienen competencias los poseedores de este título, a las incluidas por la Universidad como alcances del título, en el Anexo I.

Anexo V

Legislación jurisdiccional

Decreto N° 39/ 09 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

INCORPORA DE FORMA SISTEMÁTICA, PROGRESIVA Y GRADUAL, LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PRIMER CICLO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS, JORNADA SIMPLE Y COMPLETA, EN LOS CICLOS LECTIVOS 2009, 2010 Y 2011 - DISTRIBUCIÓN DE HORAS CÁTEDRA SEMANALES POR CADA CICLO - AMPLÍA CARGA HORARIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR PARA CUARTO A SÉPTIMO GRADOS - CREA EL CARGO DE MAESTRO ESPECIAL DEL IDIOMA EXTRANJERO - INGRESO A LA DOCENCIA Y/O ACUMULACIÓN DE CARGOS EN EL ÁREA CURRICULAR DE MATERIAS ESPECIALES DE IDIOMA EXTRANJERO

Buenos Aires, 12/01/2009

VISTO: el Expediente N° 42.380/08, y

CONSIDERANDO:

Que la Ley N° 26.206 de Educación Nacional dispone en el artículo 27 que la Educación Primaria tiene entre sus objetivos el compromiso de brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento haciendo referencia a las lenguas extranjeras;

Que la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los artículos 11 y 23 dispone la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo promoviendo el más alto nivel de calidad de la enseñanza y asegura políticas sociales complementarias que posibiliten el efectivo ejercicio de aquellos derechos;

Que el diseño Curricular aprobado por Resolución N° 3000-SED-80 contempla la enseñanza del Idioma Inglés a partir de 4° grado en las escuelas primarias de Jornada Completa dependientes de la Dirección de Área de Educación Primaria de la entonces Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires;

Que en el año 1983, por la Resolución N° 101-SED-83 de esa ex Secretaría se modificó la distribución horaria en dichas escuelas ampliándose la carga horaria para la enseñanza del Idioma Inglés a partir de 4°;

Que desde el año 1996, por Resolución N° 841-SED-96 se incorporó la enseñanza del Idioma Inglés a partir de 4° grado en las escuelas de Jornada Simple dependientes de esa

Dirección de Área de Educación Primaria, con excepción de algunos establecimientos que incluyeron la enseñanza de otras lenguas extranjeras como francés e italiano, a partir de proyectos específicos;

Que el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras del nivel, aprobado por Resolución N° 260-SED-01 establece los contenidos por Niveles 1, 2, 3 y 4 reconociendo en las escuelas de la Dirección de Área de Educación Primaria la existencia de una gran diversidad de situaciones expresadas en variadas propuestas;

Que como antecedente relacionado con la enseñanza de las Lenguas Extranjeras a partir del primer ciclo de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, existe el “Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras” aprobado por Resolución N° 786-SED-2001 y Resolución N° 2736-SED-2002;

Que en la actualidad sólo un once por ciento (11%) de la totalidad de las escuelas han incorporado una lengua extranjera al Primer Ciclo, impartándose esa oferta mayoritariamente en Jornada Completa -con una carga horaria semanal que varía de tres (3) a ocho (8) horas cátedra- sin desmedro del trabajo sobre las restantes áreas;

Que el Diseño Curricular para el Nivel Primario, aprobado por las Resoluciones N° 365-SED-04 y N° 4138-SED-04 para el Primer y el Segundo Ciclo respectivamente, no establece una carga horaria fija para las distintas áreas y espacios curriculares, reconociendo las posibilidades de realizar variaciones en función de la incorporación de otros contenidos como puede ser la inclusión de Lenguas Extranjeras desde el Primer Ciclo;

Que en ese contexto la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la Subsecretaría de Inclusión y Coordinación Pedagógica dependiente del Ministerio de Educación, a los fines de intensificar esta oferta en las escuelas que dependen de la Dirección de Educación Primaria elevó a la Jefatura de Gabinete del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, una propuesta de ampliación de la carga horaria de Lenguas Extranjeras;

Que se evaluó la disponibilidad de recursos humanos necesarios para dicha ampliación, en el marco de lo establecido en la Ordenanza N° 40.593 (BM N° 17590) y sus modificatorias;

Que se estudió la posibilidad de mantener la carga horaria vigente en el Primer Ciclo, como así también las propuestas educativas y el trabajo institucional requerido para el adecuado acompañamiento en la incorporación de la oferta de idioma extranjero;

Que del análisis de los posibles escenarios surgió la conveniencia de realizar una propuesta de incorporación sistemática, progresiva y gradual de la enseñanza de lenguas extranjeras en el primer ciclo de las escuelas primarias en los ciclos lectivos 2009, 2010 y 2011.

Por ello y en uso de las atribuciones conferidas por los artículos 102 y 104 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

EL JEFE DE GOBIERNO

DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

DECRETA:

Artículo 1º.-Establécese la incorporación en forma progresiva, a partir del ciclo lectivo 2009, dentro del horario escolar y mediante la implementación de los contenidos correspondientes, de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Primer Ciclo de las Escuelas de Jornada Simple y Completa dependientes de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que aún no contaran con dicho espacio curricular.

Artículo 2º.-Establécese a los efectos del presente Decreto que la Lengua Extranjera que se incorpore para su enseñanza en el Primer Ciclo debe ser la misma que se enseña a la fecha a partir del Segundo Ciclo en los establecimientos mencionados en el artículo 1º.

Artículo 3º.-Incorpórase, a partir del ciclo lectivo 2009, en las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras en primer grado con una duración de cinco (5) horas cátedra semanales en las de Jornada Completa y tres (3) horas cátedra semanales en las de Jornada Simple.

Artículo 4º.-Incorpórase, a partir del año lectivo 2010, en las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras en segundo grado con una duración de tres (3) horas cátedra semanales en las de Jornada Simple y cinco (5) horas cátedra semanales en las de Jornada Completa.

Artículo 5º.-Incorpórase, a partir del año lectivo 2011, en las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras en tercer grado con una duración de tres (3) horas cátedra semanales en las de Jornada Simple, manteniéndose la actual carga de tres (3) horas cátedra semanales en cuarto, quinto, sexto y séptimo grados.

Artículo 6º.-Incorpórase, a partir del año lectivo 2011, en las escuelas de Jornada Completa mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto la enseñanza de Lenguas Extranjeras dentro del horario escolar con una duración de cinco (5) horas cátedra semanales en tercer grado.

Artículo 7º.-Incrementátese, a partir del año lectivo 2011 en las escuelas de Jornada Completa mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto, la carga horaria para la enseñanza de Lenguas Extranjeras dentro del horario escolar, pasándose de la actual carga de tres (3) horas cátedra semanales a la cantidad de cinco (5) horas cátedra semanales en cuarto y quinto grados, y de cuatro (4) horas cátedra semanales a la cantidad de cinco (5) horas cátedra semanales en sexto y séptimo grados.

Artículo 8º.-Créanse los cargos de “Maestro Especial de Idioma Extranjero” necesarios para la incorporación de la enseñanza de Idiomas Extranjeros en primer grado de las escuelas de Jornada Simple y de Jornada Completa dependientes de la Dirección de Educación Primaria, en el ciclo lectivo 2009, de la forma que se señala en el Anexo I que forma parte del presente Decreto.

Artículo 9º.-Establécese que el ingreso a la docencia y/o acumulación de cargos en el Área Curricular de Materias Especiales de Idioma Extranjero para las escuelas mencionadas en el Art. 1º del presente Decreto se realizará conforme a lo establecido por el Estatuto del Docente - Ordenanza N° 40.593 y sus modificatorias -.

Artículo 10.-Encomiéndase al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires disponer las medidas y modificaciones necesarias con respecto a los establecimientos mencionados en el Art. 1º del presente Decreto para que en forma progresiva se cubran los cargos de “Maestro de Materias Especiales de Idioma Extranjero” en las Plantas Orgánico Funcionales de las escuelas con el fin de garantizar la enseñanza de las lenguas extranjeras de 1º a 7º grado.

Artículo 11.-Facúltase al señor Ministro de Educación a dictar las normas necesarias para complementar la implementación del presente Decreto.

Artículo 12.-El Ministerio de Hacienda a través de la Dirección General Oficina de Gestión Pública y Presupuesto arbitrará las medidas presupuestarias necesarias, a fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en el presente decreto.

Artículo 13.-El presente Decreto es refrendado por los señores Ministros de Educación y de Hacienda y el señor Jefe de Gabinete de Ministros.

Artículo 14.-Dése al Registro, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y para su conocimiento y demás efectos pase al Ministerio de Educación y a las Direcciones Generales de Oficina de Gestión Pública y Presupuesto, de Recursos Humanos y de Modernización de Educación de Gestión Estatal y de Coordinación Legal e Institucional. Cumplido, archívese.

Ley 4518/09 de la Provincia de Misiones de Planificación Lingüística

Aprobada el 29 de octubre de 2009 por la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones

LA CÁMARA DE REPRESENTANTES DE LA PROVINCIA DE MISIONES SANCIONA CON FUERZA DE LEY

ARTÍCULO 1.- Declárase política de Estado la Planificación Lingüística en la Provincia de Misiones.

ARTÍCULO 2.- Institúyese la planificación Lingüística de la Provincia de Misiones en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación como órgano de planificación, diseño, aplicación y evaluación.

ARTÍCULO 3.- Establécese la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación de la Provincia, en todos sus niveles.

ARTÍCULO 4.- La obligatoriedad a la que hace referencia el artículo precedente es a partir del año 2015.-

ARTÍCULO 5.- A los efectos de la presente ley se entiende por educación intercultural plurilingüe aquella destinada a ampliar las capacidades comunicativas de la vida social y a fortalecer los vínculos de intercomprensión, para ello establece criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar es diferente a la española a fin de asegurar la continuidad de los vínculos entre sus comunidades de habla y la escuela, para atender a la diversidad y a las distancias entre las culturas locales y regionales y a la creciente demanda de formación de recursos humanos para el desarrollo científico- tecnológico de la globalización.

La educación intercultural plurilingüe articula un sistema educativo público desde el potenciamiento y desarrollo de la cultura y lenguas propias de las comunidades de pertenencia originarias, donde se interrelacionan y conviven en igualdad de oportunidades, respeto y valoración recíproca entre las culturas de la Provincia y del mundo.

ARTÍCULO 6.- La educación intercultural plurilingüe comprende, al español en todas sus variantes, a las lenguas oficiales del MERCOSUR, las de inmigración, la de los pueblos originarios de la región y aquellas que son instrumentos de comunicación para la circulación de

la ciencia, investigación, tecnología y negocios propias de los entornos de la globalización. Especialmente se considerarán para la enseñanza las siguientes lenguas: español, portugués, guaraní con sus variantes locales, inglés, francés, italiano, alemán, ruso, japonés, Chino, entre otras.

ARTÍCULO 7.- Son objetivos de la presente ley:

- a) propender al desarrollo del aprendizaje y las prácticas interculturales de todas las lenguas mencionadas en el artículo anterior, en instituciones educativas en todos los niveles en función a las necesidades y demandas detectadas con una visión de expansión a otros universos culturales;
- b) desarrollar acciones tendientes a la formación docente y profesional, la promoción de programas de investigación y las adecuaciones curriculares;
- c) garantizar la ejecución y continuidad de las planificaciones inscriptas en el marco de la presente ley;
- d) propiciar la planificación lingüística a fin de ampliar a otras funciones sociales de la lengua, para dar cumplimiento a los derechos universales que garantizan el acceso a la justicia y al pleno ejercicio de la ciudadanía.

ARTÍCULO 8.- La presente ley garantiza las siguientes acciones:

- a) elaboración de diagnósticos y cartografías lingüísticas interculturales de la Provincia involucrando a las dependencias oficiales, organizaciones de tipo étnico-nacional y otras instituciones de la sociedad civil;
- b) planificación de experiencias de formación pedagógica para idóneos en la enseñanza de lenguas para los cuales no existan titulación profesional;
- c) diseño de recorridos curriculares para la selección de lenguas, cargas horarias e implementación de su enseñanza gradual en el sistema educativo, modalidades de evaluación y promoción;
- d) incrementar la extensión horaria, destinada a la enseñanza de la lengua seleccionada, en forma gradual hasta alcanzar un máximo de cinco (5) horas semanales con la correspondiente extensión del horario escolar de modo que ello no resulte en detrimento de la enseñanza de las otras áreas curriculares.

ARTÍCULO 9.- Créase el Instituto de Política Lingüística con rango de Subsecretaría dependiente del Ministerio de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 10.- El Ministerio de Cultura y Educación elaborará y aprobará en el plazo de ciento veinte (120) días a partir de la vigencia de la presente ley, el Plan Operativo Estratégico Inicial de Políticas Lingüísticas, en el que se establecerán los plazos y metas que deberán alcanzarse a corto, mediano y largo plazo.

ARTÍCULO 11.- La autoridad de aplicación debe elaborar e implementar un plan de promoción para la formación de docentes, incluyendo un esquema de formación continua en servicio y de aplicación progresiva, para la enseñanza de distintas lenguas, a los efectos de garantizar la enseñanza obligatoria de dos lenguas como mínimo, además de la española, a lo largo de todo el trayecto escolar.

ARTÍCULO 12.- El Ministerio de Cultura y Educación en concordancia con el Consejo General de Educación adoptarán las medidas técnico-pedagógicas y presupuestarias a fin de instrumentar la planificación lingüística instituida en la presente ley.

ARTÍCULO 13.- Los gastos que demande el cumplimiento de la presente, serán atendidos:

- a) con hasta un porcentaje no menor al 0,5 % y hasta el 1 % de los ingresos de rentas generales que perciba la Provincia;
- b) con la partida específica que anualmente fije el Presupuesto General de Gastos y Cálculo de Recursos de la Provincia.

ARTÍCULO 14.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

FUNDAMENTOS

En Argentina, con una prolífica producción cultural y con políticas educativas que constantemente han buscado alcanzar buenos niveles educativos, las discusiones sobre la/s lengua/s y el papel que les cabe en su gestión tanto al poder público como a la sociedad civil, han recibido muy poca atención y han estado circunscriptas al sistema educativo o las normas de radiodifusión. Sólo en raras ocasiones, las cuestiones de la/s lengua/s se han constituido en objeto de políticas públicas.

A nivel regional, en el año 1991, en Asunción (Paraguay), los Presidentes de Paraguay, Argentina, Uruguay y Brasil; suscribieron el Tratado de Asunción, por el cual se constituyó el Mercado Común del Sur (MERCOSUR). El artículo 17 del citado Tratado señala textualmente: “Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión”. En el Protocolo de Ouro Preto (1994), se establecieron esas dos lenguas como idiomas oficiales del Mercosur y se firmaron acuerdos para promover la traducción de documentos, los rótulos de productos de importación y, fundamentalmente, tanto el fomento de la enseñanza como la formación y la libre movilidad de docentes y estudiantes de lengua entre Brasil y el resto de los países. Más recientemente, en abril de este año 2009, el Parlamento del MERCOSUR (Parlasur) reunido en Asunción, aprobó por unanimidad el reconocimiento del Guaraní como idioma oficial. Esa resolución fue ratificada por los países

miembros del bloque en oportunidad de la XXXVII cumbre de Presidentes del MERCOSUR en julio pasado.

Teniendo en cuenta que nuestra Provincia, por sus características geopolíticas, históricas y socioculturales, presenta un panorama de usos y desarrollo de lenguas muy variado donde convergen lenguas y culturas originarias, lenguas de origen europeo y asiático producto de los procesos migratorios del siglo pasado y las lenguas de contacto fronterizo con sus variantes criollas, nos colocan en el centro estratégico donde se debaten los cambios mencionados respecto a las políticas lingüísticas, culturales, educativas y de comunicación de la región. Las decisiones que se tomen desde los Estados en estos temas tendrán un fuerte impacto en las proyecciones futuras del desarrollo local y regional. En nuestro rol de legisladores no podemos dejar de tener en cuenta que nos corresponde legislar para que dichos procesos sean acompañados por decisiones fundamentadas y planificadas desde el Estado de tal modo que puedan servir para enriquecer y promover nuestra sociedad y no para que vayan en desmedro de ella.

En materia de política educativa el Estado Nacional se ha ocupado de regular la enseñanza de las lenguas extranjeras como espacio curricular en la escuela formal. En ese sentido, las lenguas extranjeras han tenido siempre una presencia relevante desde la aplicación de la Ley Federal de Educación, por la cual se vieron fortalecidas a través de la ampliación de la obligatoriedad de su enseñanza desde la EGB2. Más recientemente, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 impulsa la Educación Intercultural Bilingüe para todo el sistema educativo con el fin de atender los derechos de los niños y niñas cuyas lenguas familiares no es el español. Asimismo, fue sancionada la Ley N° 26.468, por la cual se establece la enseñanza obligatoria del portugués desde el nivel primario y secundario para las provincias limítrofes con el Brasil.

Este contexto local actual nos permite visualizar a Misiones como una Provincia con un importante potencial en recursos humanos y estratégicos, por lo que resulta prioritario darle relevancia a un plan político que no solo permita recuperar el patrimonio intangible heredado, sino también promover la enseñanza de éstas y otras lenguas. Este tipo de decisiones dependen de intervenciones conscientes de los hombres sobre las lenguas, muchas veces desde ámbitos como el académico o el científico, pero fundamentalmente desde el Estado. En definitiva, es necesario establecer un ámbito para la planificación lingüística cuyas intervenciones, definidas como el conjunto de decisiones en relación con la regulación de los usos de la lengua, ayude a conformar una política lingüística para nuestra Provincia.

Como antecedentes, existen diversas fuentes de información producto de investigadores o grupos de interés locales que dan sustento para animarnos a dar inicio a una planificación lingüística, adecuada a las demandas actuales.

Con el fin de planificar la alfabetización inicial y avanzada en espacios de procesos interculturales, se cuenta con datos relevantes sobre las singularidades de la “lengua oficial” – español – y las constelaciones idiosincrásicas de la población de nuestra Provincia.

Asimismo, el relevamiento de datos acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del sistema educativo provincial ha demostrado la necesidad de organizar y revisar la enseñanza de estos espacios curriculares.

En cuanto al desarrollo de la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR (Guaraní y Portugués) ya existen líneas de trabajo y compromisos asumidos dentro de los Acuerdos del MERCOSUR educativo para la incorporación gradual de la

enseñanza de estas lenguas a lo largo de todo el sistema educativo, asegurando, además la formación docente específica.

También es importante tomar en cuenta los avances de la Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo indígena de la Provincia, que se propone dar cumplimiento al Convenio 169 de la OIT, la Constitución Nacional y a la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Todas las líneas de trabajo mencionadas anteriormente marcan la urgencia de una planificación lingüística y educativa para la Provincia. La reciente sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, nos pone ante nuevos cambios que implican decisiones político-educativas respecto del tratamiento y la enseñanza de las lenguas. Por ello, creemos que es el momento para concebir una ley estratégica que atienda la diversidad lingüística y cultural de la población de nuestra provincia, que contemple toda la constelación de lenguas y sus relaciones históricas con la participación efectiva de las comunidades lingüísticas, educadores y especialistas, para ser llevadas a los aprendizajes formales de la escuela. Asimismo, se deberá atender a aquellas lenguas que son usadas como instrumento de comunicación para la circulación de información científica, investigación, tecnología y negocios, propia de los entornos de la globalización.

Para el caso de la provincia de Misiones, entendemos como educación intercultural a aquella que conoce, comprende e interpreta a la población a la que se dirige y se planifica con el fin de ampliar las capacidades comunicativas de la vida social y a fortalecer los vínculos de interculturalidad. Para ello se deben establecer criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar es diferente al español.

Sabido es que el aprendizaje de lenguas ayuda a reflexionar sobre los procesos de adquisición de la lengua propia; abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros y brinda una concepción más amplia del mundo en su diversidad. La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos propicia un pensamiento más flexible, suscita un mayor desarrollo de las capacidades intelectuales complejas y un mejor desempeño en su propio contexto.

Además, el comienzo del estudio de distintas lenguas es conveniente que comience en edad temprana, ya que la posibilidad de aprehensión es más amplia, o sea los menores tienen una mayor facilidad de asimilación del conocimiento; por ello la enseñanza de los idiomas comenzaría en el nivel inicial hasta el quinto año del secundario, posibilitando que los alumnos salgan con un conocimiento acabado que sea útil para el resto de sus vidas.

Con el presente proyecto se pretende elaborar una planificación lingüística en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, por el cual se establezca la obligatoriedad de la educación intercultural plurilingüe en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Las recomendaciones que surjan del diagnóstico sociolingüístico y mapa lingüístico provincial servirán a su vez para fortalecer y promover la producción cultural regional.

Para ello se debe incluir, además de los profesores de lenguas extranjeras, a los conocedores de distintas lenguas por su calidad de pertenecer a una etnia determinada, siendo idóneos en dicho campo, capacitándolos a los efectos de que puedan enseñar y transmitir su conocimiento.

La planificación que surja a partir de la presente debe comenzar a implementarse en el año 2010 y completarse dicha implementación en el año 2015, año en el que debe funcionar en forma plena.

LEYES DE EDUCACIÓN PROVINCIALES

Nota: las leyes provinciales de educación posteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y anteriores a la de la Ley de Educación Nacional (2006) son muy similares; su texto es, por lo común, casi coincidente con el de la Ley Federal y no se ocupan de lenguas extranjeras, por lo que aquí se reproduce solo un extracto de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 11.612 de 1995 y una formulación especial de la Ley de la Provincia de Entre Ríos. Las posteriores a 2006 incorporan, conforme a la Ley de Educación Nacional, la obligación de la enseñanza de al menos una lengua extranjera; reproducimos el artículo correspondiente de la nueva Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 de 2007.

Ley Provincial de Educación de la Provincia De Buenos Aires 11.612 (1995)

CAPITULO I

DERECHOS, OBLIGACIONES Y GARANTÍAS

ARTICULO 1º- El derecho de enseñar y aprender consagrado por las Constituciones Nacional y Provincial y los principios establecidos por la Ley Federal de Educación, quedan regulados para el territorio bonaerense por la presente ley, sobre la base de que la educación tendrá por objeto la formación integral de la persona con dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia.

ARTICULO 2º- La Provincia a través, de la Dirección General de Cultura y Educación tiene la responsabilidad principal e indelegable de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes y en consecuencia, de establecer la política educativa, controlar su cumplimiento a través de la coordinación institucional del Sistema Educativo, y proveer los servicios correspondientes asegurando el libre acceso, y permanencia y egreso en igualdad de oportunidades y posibilidades.

CAPITULO II

DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN BONAERENSE

ARTICULO 3º- Los lineamientos de la política educativa bonaerense estarán orientados a asegurar, prioritar, resignificar y favorecer los siguientes objetivos:

- a) La formación de personas libres y autónomas en sus decisiones morales y políticas, con espíritu crítico y democrático, solidarias y responsables socialmente;
- b) El valor del trabajo, la creación y la producción como el camino digno para la realización social de las personas;
- c) El desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, perceptivas y afectivas necesarias para intervenir en las rápidas transformaciones del mundo, integrándolos a los valores que promuevan la convivencia y la identidad humana, preservando la dignidad bonaerense y los regionalismos.
- d) Un servicio de calidad adecuado a las demandas provenientes de necesidades e intereses regionales;
- e) La equidad brindando igualdad de oportunidades y posibilidades a través de la instrumentación de mecanismos compensatorios;

- f) El federalismo en el marco de la integración, la soberanía nacional y la integración latinoamericana;
- g) La democracia en su forma representativa republicana;
- h) El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y económico de la Provincia;
- i) El rechazo a todo tipo de discriminación;
- k) La educación concebida como permanente y el aprendizaje como proceso interactivo,
- l) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades;
- o) La erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria;
- r) La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales;
- s) El derecho de los padres o tutores como integrantes de la comunidad educativa, a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa;
- t) El derecho de los alumnos a asociarse, y a que se respeten su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación;
- u) El derecho de los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión;

CAPITULO III

DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

ARTICULO 4º- El Sistema Educativo Provincial está constituido por las unidades educativas de gestión pública, estatal y privada, creadas al efecto y que abarcan los distintos niveles y modalidades de la educación.

La estructura del Sistema Educativo, de acuerdo a los principios generales de la Ley Federal de Educación y a las especificidades propias de la Provincia, estará formada por:

- a) Educación Inicial: constituida por Jardines Maternales, para niños de cuarenta y cinco (45) días a menos de tres (3) años y a cinco (5) años, siendo el último año obligatorio;
- b) Educación General Básica: nivel obligatorio de nueve (9) años de duración, a partir de los seis (6) años de edad, entendida como una unidad pedagógica, y organizada en 3 ciclos;

El Sistema Educativo preverá regímenes específicos para el cumplimiento de la Educación General Básica que atiendan a la población con necesidades especiales y a los adultos que no hayan completado la misma;

- c) Educación Polimodal: tendrá una duración de tres (3) años como mínimo, y podrán ingresar quienes hubieren cumplido la Educación General Básica;

El Sistema Educativo podrá proponer proyectos especiales para los adultos, garantizando los contenidos propios del nivel y el acceso al siguiente del sistema;

- d) Educación Superior: podrán ingresar quienes hubieren cumplido con la Educación Polimodal. Se cumplirá en institutos superiores. Estarán prioritariamente orientados a la formación de recursos humanos necesarios para el Sistema Educativo y de otras áreas del saber. Otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente en la Universidad.

CAPITULO VI

DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

ARTICULO 20º- La comunidad educativa estará integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas y participará - según su propia opción y de acuerdo al proyecto

institucional específico - en la organización y gestión de la unidad educativa, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin que ello implique asumir o afectar el ejercicio de las competencias y responsabilidades normativas de los directivos y docentes que las Leyes y/o Reglamentaciones establezcan.

CAPITULO VII
DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA

ARTICULO 21°- Los educandos tienen derecho a:

- a) Recibir educación en cantidad y calidad tales que posibiliten el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y su sentido de responsabilidad y solidaridad social.
- b) Ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática.
- c) Ser evaluados en sus desempeños y logros, conforme con criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, ciclos y regímenes especiales del sistema, e informados al respecto.
- d) Recibir orientación vocacional, académica y profesional- ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral o la prosecución de otros estudios.
- e) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avance en los niveles del sistema.
- f) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, que cuenten con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad y la eficacia del servicio educativo.
- g) Estar amparados por un sistema de seguridad social durante su permanencia en el establecimiento escolar y en aquellas actividades programadas por las autoridades educativas correspondientes.

DEL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN¹⁵⁵

ARTICULO 29°- El Director General de Cultura y Educación deberá reunir los requisitos requeridos para ser Senador, será designado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado, durará cuatro (4) años en su mandato, podrá ser reelecto y deberá ser idóneo para la gestión Educativa.

El ejercicio del cargo será incompatible con el de toda otra función pública, con excepción del ejercicio de la Docencia Universitaria.

DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

ARTICULO 34°- El Consejo General de Cultura y Educación se integrará con el Director General de Cultura y Educación en su carácter de Presidente nato del mismo y diez (10) Consejeros Designados por el Poder Ejecutivo con acuerdo de la Cámara de Diputados, con las incompatibilidades expresadas en el artículo 29 y las condiciones requeridas para ser Diputado.

ARTICULO 43°- El Consejo General de Cultura y Educación cumplirá funciones de asesoramiento. Su consulta será obligatoria en los siguientes temas: La elaboración de planes y programas de estudio, diseños curriculares de todos los niveles, ciclos, modalidades, y servicios educativos experimentales, ante proyectos de leyes, estatutos y reglamentos relacionados con el

¹⁵⁵ Es el cargo que corresponde al de Ministro de Educación en otras jurisdicciones.

ordenamiento educativo y la carrera docente y en cuestiones de interpretación de la normativa educativa o casos no previstos.

A requerimiento facultativo del Director General de Cultura y Educación, asesorará en materia de:

- a) Material didáctico y libros de textos a utilizarse en Escuelas Públicas y Privadas.
- b) La categoría a otorgar a los Servicios Educativos.
- c) Acciones de apoyo social y pedagógico destinadas a la eliminación de la deserción, el ausentismo y el analfabetismo.
- d) Programación de congresos, encuentros, seminarios pedagógicos y culturales, a nivel Provincial, Nacional e Internacional, para promover el intercambio de experiencias.
- e) Proyecto Educativo Provincial.
- f) Funcionamiento de los Servicios Educativos, pudiendo realizar al efecto las inspecciones necesarias.
- g) En toda otra cuestión que le requiera el Director General de Cultura y Educación.

A los efectos de emitir dictamen, el Consejo General de Cultura y Educación podrá requerir de los Organismos Estatales y Privados los informes que considere necesarios.

CAPITULO XI DEL PATRIMONIO Y LOS RECURSOS

CAPITULO XII DISPOSICIONES TRANSITORIAS ARTICULO 137°- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones de la Honorable Legislatura de La Provincia de Buenos Aires, en la ciudad de La Plata, a los veintidós días del mes de diciembre del año mil novecientos noventa y cuatro.

Cumplase, comuníquese, publíquese, dése al Registro y Boletín Oficial y archívese.

J.J.Mussi

ROMÁ

REGISTRADA bajo el número ONCE MIL SEISCIENTOS DOCE (11.612)

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007)

TÍTULO VII CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA LEY CAPÍTULO I DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS

Artículo 184°.

La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario de la Provincia. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por las autoridades de la Dirección General de Cultura y Educación.

Ley Provincial de Educación de Entre Ríos

Ley 9330/01

LA LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS SANCIONA CON FUERZA DE LEY:

6

7 TITULO PRIMERO

DISPOSICIONES GENERALES

Derechos, obligaciones y garantías.

ARTICULO 6º: Serán principios generales de la educación para el Estado entrerriano:

- a) Afianzar la libertad, la independencia y la soberanía nacional.
- c) Acrecentar la identidad nacional a partir de la peculiar realidad provincial y regional en el contexto latinoamericano y en el mundo.
- e) Promover la integración provincial, regional, nacional y latinoamericana.
- g) Fortalecer el respeto a los derechos y libertades fundamentales expresados en la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, del Pacto de San José de Costa Rica, la Declaración de los Derechos del Niño y demás instrumentos Internacionales Incorporados a nuestra Constitución, como base de la convivencia democrática.¹⁵⁶

TITULO SEGUNDO

ESTRUCTURA DEL SISTEMA

8 CAPITULO PRIMERO

DE LA EDUCACIÓN INICIAL

9 CAPITULO SEGUNDO

DE LA EDUCACIÓN GENERAL BASICA

CAPITULO TERCERO

DE LA EDUCACIÓN GENERAL BASICA INTERMEDIA (E.G.B. 3)

ARTICULO 17º: La Educación General Básica Intermedia comprende el 7mo., 8vo. Y 9no, año tiene conducción pedagógica propia y es obligatoria.

ARTICULO 18º: Serán sus objetivos:

¹⁵⁶ Recordemos que estos pactos y convenciones internacionales de derechos humanos establecen una serie de derechos lingüísticos.

- e) Asegurar en el educando el dominio de competencia más complejas:
- Ampliar el saber y la información ya alcanzados, creando puentes entre el conocimiento cotidiano y el científico.
 - Fortalecer la abstracción y el juicio crítico para pensar y resolver problemas actuales.
 - Conocer nuevas tecnologías y manejar con solvencia medios de comunicación e Informatización.
 - **Iniciarse en el conocimiento de idiomas extranjeros.**
 - Comprender y asumir la identidad regional, provincia y nacional desde los valores personales compartidos.
 - Expresarse creativamente a través de los diferentes lenguajes artísticos.
 - Desarrollar un vínculo positivo con su cuerpo y comprender la sexualidad desde valores que incluyan la consideración, el placer, la emoción y el deseo dentro del contexto de relaciones responsables.
 - Ser plenamente consciente del mundo social y político que lo rodea, generando habilidades para afrontarlos y capacidades para responder en forma constructiva el mismo.
 - Establecer relaciones positivas con los adultos para generar procesos de intercambio y crecimiento.

Anexo VI - Planes de estudio

Planes de estudio 1942

f) Supresión del estudio simultáneo de idiomas extranjeros:

En el nuevo plan se suprime el estudio simultáneo de los idiomas extranjeros que constituye uno de los defectos más criticados del que está en vigencia en los Colegios Nacionales.

En este último, como es sabido, figura el Francés desde el primero hasta el cuarto año; en segundo año aparece el Inglés, cuyo estudio se prolonga paralelamente hasta el cuarto y en ese mismo curso se inicia, además, el estudio del Italiano, con las consiguientes dificultades para los alumnos y el explicable rendimiento mediocre de esa enseñanza. En el plan proyectado, se mantienen los tres idiomas extranjeros, pero los alumnos sólo estarán obligados a estudiar dos de ellos, a opción, y en forma sucesiva.

En primer año se deberá optar por el Francés o el Inglés, y en cuarto por el Inglés, el Francés o el Italiano. El alumno que opte por el Inglés en primer año del bachillerato, deberá continuar con ese único idioma extranjero en segundo y tercero, mientras que en cuarto y quinto deberá estudiar el Francés o el Italiano, a elección. En cambio, el alumno que opte por el Francés en primer año, continuará con dicho idioma en segundo y tercero, y deberá estudiar obligatoriamente el Inglés en cuarto y quinto.

La obligación de estudiar el Inglés en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América. También se ha tenido en cuenta que en esa forma, los bachilleres conocerán, además del idioma nacional, uno sajón y otro latino, y no idiomas latinos exclusivamente, lo que resultará beneficioso para su cultura general.

En las Escuelas Normales se estudia actualmente el Francés como único idioma extranjero, mientras que el nuevo plan permitirá estudiar el Francés o el Inglés, a opción.

En el segundo ciclo de los estudios del magisterio no se incluye ningún idioma extranjero, salvo en la Escuela Normal de Lenguas Vivas.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública – Departamento de Instrucción Pública

Planes de Estudios para colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas nacionales de comercio y escuelas industriales. **Informe** de la Inspección General de Enseñanza y **Decreto** del Poder Ejecutivo, setiembre de 1941 (Castillo, vicepresidente en ejercicio de la presidencia, y Guillermo Rohde, ministro), vigente desde 1942, págs. 6-7

Áreas Curriculares: Lengua y Lenguas Extranjeras

Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español (2005)

Fundamentación

- Antecedente del Sector Educativo MERCOSUR

En el Artículo 36 del Tratado de Asunción se declararon el español y el portugués idiomas oficiales del MERCOSUR. El tercer Plan Trienal de este Mercado Común (periodo 1998-2000) consideró áreas prioritarias el desarrollo de la identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración y la promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación.

En la reunión de Ministros de Educación (Asunción, 2001) se aprobó el Plan de Acción del sector para el 2001-2005 que concibe, entre otros aspectos, “La educación como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración que valore la diversidad y la importancia de los códigos culturales y lingüísticos.” En este contexto de relanzamiento del SEM se identifica como uno de sus avances significativos “la sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR”.

- Declaración Filmus-Buarque

El Ministro de Educación Daniel Filmus y el entonces Ministro Buarque, reunidos en ocasión del *Seminario Internacional Universidad XXI*, en noviembre de 2003 en Brasilia, firmaron la “Declaración Conjunta del Ministro de Educación de Brasil y del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina para el Fortalecimiento de la Integración Regional”, por la que ambos reafirman la gran importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina.

Para posibilitar la ejecución de este objetivo general, los ministros se comprometieron a poner en marcha la capacitación de 50 docentes de cada país para la enseñanza del español y del portugués, y a la creación de tres escuelas en cada país con un modelo común bilingüe e intercultural.

El presente proyecto de educación bilingüe en escuelas de frontera Argentina - Brasil surge para dar cumplimiento dichos compromisos bilaterales.

Marco teórico

- La sociolingüística de frontera

Toda frontera se caracteriza por ser una zona de indefinición e inestabilidad sociolingüística donde interactúan dos o más lenguas. Esta interacción se produce a partir de los mismos hablantes y de la influencia de los medios de comunicación – en particular la radio y la televisión – de uno y otro lado de la frontera.

Es así que en nuestra frontera con Brasil interactúan el español y el portugués, a menudo produciendo una variedad, por lo común ágrafa, que resulta de la alternancia de ambos códigos lingüísticos. En general esta variedad – un *pidgin* – surge a partir de las necesidades de los adultos de comunicarse con otros adultos hablantes de la otra lengua. Esta variedad se caracteriza por simplificaciones – fonológicas, morfológicas, sintácticas y pragmáticas -- de la lengua de origen, pero que sirven para ejecutar propósitos comunicativos.

Cuando esta variedad se comienza a establecer a partir de su desarrollo por parte de niños como lengua materna, comienza su proceso de *creolización*, que implica la expansión paulatina de aspectos estructurales y comunicativos hasta transformarse en una nueva lengua – un *creole* – que a menudo es difícil de distinguirse de una lengua “mayor”.

- La mecánica de la relación binacional

Conscientes de los desafíos educativos de esta frontera, es necesario explorar una relación binacional para trabajar en conjunto y consensuar vías de solución a los retos propios del contexto y otros que fueran surgiendo. Se requiere una relación de trabajo binacional e interinstitucional con docentes, directores y funcionarios para establecer una relación de trabajo directamente vinculada con la realidad educativa de las zonas fronterizas identificadas.

- Hacia una definición de bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno complejo, y hay muchas definiciones que intentan capturar esta complejidad. Una definición amplia establece que un bilingüe podría ser cualquier persona que poseyera una *mínima competencia* en otra lengua que no fuera su lengua materna, ya fuera en la comprensión auditiva o de lectura, o en su producción oral o escrita.

En el caso que nos ocupa, se considera al bilingüismo como un verdadero motivo de enriquecimiento por el mero hecho de deparar a sus hablantes una visión relativista de las lenguas y de las culturas.

En cuanto al grado de competencia, es muy difícil que se dé un caso de bilingüismo perfecto. Es muy poco frecuente que dos lenguas coexistan en igualdad de condiciones. Siempre hay una de ellas que domina. Sin embargo, en un programa de bilingüe *dual*, como veremos más adelante, se proyecta que ambas lenguas sirvan *todos* los propósitos comunicativos requeridos por la comunidad inmediata – la escuela – y extendida – la comunidad, la provincia y los países. Cuando las lenguas alternan según el contexto de situación, la situación es *diglósica*.

El tipo de bilingüismo que se pretende es institucional-comunitario, no se trata de un bilingüismo por elección, sino que estará dirigido a personas quienes, debido a su situación geopolítica se encuentran con que deben aprender otra lengua además de su lengua materna.

Asimismo, el proyecto se orienta a un sistema de bilingüismo coordinado, cuyos hablantes tienen un sistema separado de significado y expresión para cada una de las lenguas en cuestión. No se aspira, entonces, al bilingüismo subordinado, según el cual el grado de conocimiento es deficiente, y, de las dos lenguas involucradas, se interpreta la lengua “más débil” a través de la lengua “más fuerte”. Esto da lugar a amplia *interferencia* sobre todo en la lengua más débil ya que el proyecto se orientará a sujetos muy jóvenes.

A partir de la aparente transparencia del español y el portugués, se produce una mezcla de códigos donde una u otra lengua sirve de *sustrato*. Así, se detecta el dominio de una de las dos lenguas la/s otras/s. Esta lengua funciona como *anfitriona* y establece la base estructural sobre la cual se dan las importaciones de la/s otra/s lengua/s, y se la denomina *invitada*.

Desde el punto de vista de las propias lenguas implicadas, lo habitual es que la lengua dominante A imponga sus categorías (primero fonológicas y léxicas, luego gramaticales) a la lengua subordinada B y que ésta pierda aquellos elementos peculiares que no guardan

correspondencia con los de la lengua dominante y se quede sólo con los que tiene en común con ella, en la intersección de ambas.

- Interculturalidad

Una propuesta de educación intercultural implica el conocimiento, la valoración y la producción de las culturas involucradas. Es producto del reconocimiento que se debe hacer de la interacción y el diálogo, muchas veces conflictivo, que caracteriza las relaciones entre grupos culturalmente diversos en la sociedad actual. La interculturalidad implica pensar las relaciones entre las culturas y reconocer que entre ellas no existen fronteras y límites definidos, sino más bien relaciones, muchas veces, ambivalentes y conflictivas.

La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en los alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado “propio”, como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal.

La interculturalidad se manifiesta en distintos aspectos de la escolaridad: en los objetivos y propósitos buscados, las concepciones sobre los alumnos y sus intereses y condiciones de aprendizaje, en los contenidos curriculares, en las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad.

Las propuestas de educación intercultural postulan que el trabajo con la diversidad cultural en la escuela, en lugar de ser un problema, puede desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura.

El Programa Bilingüe Dual de Frontera

- Propósito general

En escuelas de frontera Argentina-Brasil, este programa se propone la formación de alumnos bilingües español-portugués en la modalidad intercultural a lo largo de toda su escolaridad básica.

Expectativas de Logro generales

Que los alumnos

- Desarrollen a través de la Educación General Básica un alto nivel de manejo del español y el portugués como primeras y segundas lenguas, según corresponda.
- Accedan a los contenidos curriculares en una y otra lengua según las proporciones establecidas para el Programa.
- Alcancen los niveles requeridos para cada año escolar.
- Demuestren actitudes y comportamientos culturales positivos.
- Operen como hablantes nativos en una de las dos lenguas de instrucción alternativamente, en el caso en que para algunos alumnos haya una lengua dominante.

Objetivos generales

El presente proyecto piloto tiene como objetivos:

- el desarrollo de un programa para la educación bilingüe a largo de su escolaridad de un grupo de alumnos de tres escuelas de frontera que comiencen en 2005 el 1er. año de la Educación General Básica
- el diseño, la gestión, el seguimiento y evaluación del proyecto piloto con el fin de sistematizar y difundir la experiencia y extender la cobertura.

Objetivos específicos del Proyecto bilingüe dual

- Planificar acciones articuladas y continuas para la totalidad de la EGB.
- Desarrollar el bilingüismo aditivo y la bialfabetización. Se busca que todos los alumnos tengan la oportunidad de educarse y comunicarse en las dos lenguas identificadas.
- Promover actitudes biculturales positivas.
- Enseñar contenidos curriculares a todos los alumnos en ambas lenguas identificadas .
- Enseñar el español y el portugués como lenguas estándar para uso escolar.
- Capacitar docentes según los objetivos del Programa.
- Establecer enlaces con los padres o tutores, y con la comunidad para posibilitar la cooperación escuela-hogar.
- Establecer conexiones con otros programas bilingües en curso.

Requisitos

Con el acuerdo de los dos países intervinientes, el Proyecto piloto requiere:

- elaborar un diagnóstico de situación sociolingüística *in situ*;
- tomar decisiones respecto de los datos obtenidos;
- desarrollar un programa curricular bilingüe;
- producir materiales que se requieran para el aprendizaje enseñanza y práctica de las lenguas identificadas; lectura y escritura; y el aprendizaje de contenidos curriculares
- diseñar un programa completo de enseñanza del español / portugués como segunda lengua con metodologías de enseñanza de segundas lenguas;
- capacitar a docentes afectados al Programa en a) alfabetización; b) contenidos curriculares en una y otra lengua; c) metodología de enseñanza de segundas lenguas;
- identificar formas de seguimiento del Programa;
- elaborar formas de evaluación en proceso y de resultados del Programa

Escuelas seleccionadas: características

Las escuelas involucradas en el Proyecto deben reunir las siguientes características:

- estar localizadas en la frontera Argentina-Brasil;
- ser de gestión pública, de tiempo completo para toda la EGB;
- convocar docentes con manejo eficiente en español y portugués como lenguas estándar.;
- Contar con coordinadores y ayudantes, además de directivos comprometidos con el Programa y su excelencia;

- en lo posible, tener conectividad

Como resultado de los acuerdos que se alcancen para el cumplimiento del proyecto piloto, se deberá garantizar la inserción de los docentes en la planta funcional permanente de cada institución.

Características del Programa

Distribución de ambas lenguas

De acuerdo con las características demo- y sociolingüísticas de la población escolar registradas a partir de los diagnósticos efectuados, se puede establecer un patrón de desarrollo gradual, comenzando con la instrucción en la lengua dominante con una proporción 90%-10% en 1er Año de la Educación General Básica para alcanzar una proporción de 50%-50% en 4º Año, o comenzar con estos últimos porcentajes desde el principio.

Las lenguas se distribuirán según las áreas curriculares, con intensificación en una y otra para lograr un mejor aprovechamiento., y se dará instrucción en ambas simultáneamente.

Alfabetización

A partir del diagnóstico sociolingüístico que se realice, se iniciará un programa de alfabetización comenzando por alguna de las dos lenguas, por ejemplo, el español con la incorporación gradual en el modo escrito del portugués como segunda lengua, con un límite de 3er Año de la EGB como momento de iniciación.

Estrategias de enseñanza y evaluación

Se requiere que se pongan en marcha las siguientes estrategias:

- Provisión de aducto (*input*) comprensible, interesante y suficiente, en contextos *protegidos*, así como oportunidades de producción tanto en temas curriculares como culturales.
- Desarrollo de un programa de bilingüismo aditivo en el cual se respeten las (variedades de) las lenguas familiares y comunitarias.
- Promoción de interacción de los alumnos en una y otra lengua a través de la implementación de instancias de aprendizaje cooperativo.
- Integración de la enseñanza de lenguas y contenidos curriculares.
- Evaluación de proceso y producto sobre la base de estándares establecidos *a priori* y de acuerdo con directivas nacionales.

Consejo Federal de Educación

Marcos de referencia – Educación Secundaria Orientada¹⁵⁷

Bachiller en Lenguas RESOLUCIÓN CFE N° 137/11 - Anexo VII

La orientación supone el abordaje de tres lenguas-culturas a lo largo de los tres años. En primer lugar, implica la continuidad, a lo largo del ciclo orientado, de la lengua extranjera cuyo estudio se inició en el ciclo básico o antes¹⁵⁸ -en el contexto de la orientación, ésta será designada como “Lengua-Cultura 1”. Se recomienda profundizar en los contenidos de esta lengua-cultura a través de la frecuentación asidua de géneros discursivos de complejidad creciente que provengan tanto del universo de los adolescentes y jóvenes como también de otras áreas del conocimiento.

En segundo lugar, se prevé la enseñanza de una lengua-cultura 2 en los tres años del ciclo orientado, y por último, se recomienda al menos un espacio curricular que garantice la sensibilización y/o aproximación a una lengua-cultura 3. Para la elección de Lengua-Cultura 2 y Lengua-Cultura 3 se tendrán en cuenta lenguas extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia (de inmigración).

El abanico de lenguas que ofrezca la orientación debe incluir al menos una lengua-cultura extranjera (Ley de Educación Nacional, art. 87) y al menos un taller optativo de portugués, en cumplimiento de la ley 26.468. Es aconsejable que estos talleres tengan una duración de por lo menos un año.

¹⁵⁷ El Ciclo de Orientación (diez orientaciones, frente a las cinco modalidades que había en el Ciclo Polimodal) abarca los últimos tres años de la escuela secundaria. Una de las orientaciones nuevas es la de Lenguas. Se la ha aprobado en el nivel nacional –aquí reproducimos el extracto significativo– y en algunas jurisdicciones.

¹⁵⁸ Cf. Ley de Educación Nacional, art. 30, inciso d.

Zusammenfassung

Die argentinische Fremdsprachenpolitik ab 1993

Das allgemeine Ziel der Dissertation ist die Erforschung der argentinischen Fremdsprachenpolitik, die die Sprachgesetzgebung der Nationalregierung und der Provinzregierungen, vor allem, was das Schulwesen angeht, enthält, um vermittels explikativer Hypothesen die Gründe zu untersuchen – darunter die Initiativen anderer Teilhaber an der Sprachenpolitik –, die zur Formulierung sowie zum Erfolg oder Misserfolg dieser Politik in ihrem historischen und kulturellen Kontext geführt haben.

Obschon sowohl die Vorgeschichte als auch die jüngsten Entwicklungen in Betracht gezogen werden, konzentriert sich die Dissertation auf die Zeitspanne 1993-2009, d.h. auf die Jahre zwischen dem Erlass des Föderalen Erziehungsgesetzes Nr. 24195, das zur Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts auf alle öffentlichen Primarschulen geführt hat, und dem des Gesetzes Nr. 24468, das allen Sekundarschulen vorschreibt, bis zum Jahre 2016 Portugiesischunterricht anzubieten. Wie bewiesen wird, sind diese Gesetze Ausdruck sehr unterschiedlicher sprachpolitischer und pädagogischer Einstellungen: Das Erziehungsgesetz entsprach dem damaligen Neoliberalismus und der Globalisierung, das Portugiesischunterrichtsgesetz dem heutigen antiliberalen Diskurs und der Verteidigung der lateinamerikanischen Integration.

Das Interesse dieser Forschung beschränkt sich nicht auf die Beschreibung und Analyse der offiziellen Dokumente, da sich der argentinische sprachpolitische Diskurs im angegebenen Zeitraum nicht grundlegend von dem anderer Länder unterscheidet. Das Besondere an dieser Sprachenpolitik, die außerdem ein Land mit einer hohen Proportion an Nachkommen europäischer Einwanderer und über einer Million Einwanderer aus Nachbarstaaten, die z.T. indianischen Ursprungs sind, betrifft, besteht darin, dass sie in einer ganz besonderen historischen Konstellation stattfindet, deren Wendepunkt der Staatbankrott und die tiefe gesellschaftliche und institutionelle Krise im Dezember 2001 war. Dieser Ausnahmecharakter hat nicht nur alle Politik beeinflusst; er lässt auch einige der Funktionsweisen von Sprachpolitik im allgemeinen klarer erscheinen und enthüllt die ideologische Kraft der Sprachrepräsentationen, wodurch ihre Analyse zur begrifflichen Präzisierung und Ausarbeitung einiger theoretischer Aspekte der Sprachpolitik beitragen kann.

Abstract

Foreign Language Teaching Policies in Argentina as of 1993

The general purpose of this dissertation is to study the linguistic policies set in Argentina in connection with foreign language teaching, notably those implemented in the school system, as embodied in national and provincial language laws, and to identify the reasons, including the initiatives of other language policy agents, which led to the design, success, and failure of such policies within their historical-cultural context.

Although historical events as well as recent developments are considered, this dissertation focuses on the period 1993-2009, i.e. the years between the passing of the Federal Education Act No. 24195, which led to extending foreign language teaching to all public primary schools, and the passing of law No. 24468, which stipulates that all secondary schools must offer Portuguese courses up to 2016. As will be shown, both laws embody radically different political, linguistic, and educational views: the former act is grounded in the neo-liberalism and the globalising trend prevailing at the time, whereas the latter is consistent with today's anti-liberal discourse, and the advocacy of Latin American integration.

In our view, the relevance of this study is not restricted to the description and analysis of official documents, as the Argentine political linguistic discourse in the specified period does not differ substantially from the discourse of other countries. The distinctive feature of this language policy, besides the fact that it is implemented in a country with a high proportion of population of European descent and over a million immigrants from neighbouring countries, partly of native American origin, is the very special historical constellation in which it emerged, at the core of which was the State bankruptcy and the deep social and institutional crisis in December 2001. These exceptional circumstances have influenced not only all policy; they also clarify some of the functioning of language policy in general and reveal the ideological power of language representations, so that their analysis can contribute to state more precisely and to work out certain theoretical aspects of language policy.

Lebenslauf Roberto Bein

Geboren am 2. September 1948 in Buenos Aires (Argentinien). Studium des Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras, orientación Lenguas y Literaturas Modernas, an der Universität Buenos Aires (1970-75) und des Postgraduiertenstudiums Interpretariat an der Escola Universitària de Traductors i Intèrprets an der Universitat Autònoma de Barcelona (1983-1984).

Ab 1985 an der Universität Buenos Aires tätig, zuerst als Assistent in Epistemologie am Einführungskurs (Ciclo Básico Común), ab 1986 als Assistent, ab 1992 als “profesor adjunto” in Interdisziplinärer Linguistik und Sprachsoziologie. 1992-2004 “profesor adjunto regular” (nach Wahlverfahren), seit 2005 “profesor asociado”. Seit 2000, Dozent für Interkulturelle Kommunikation an der Universidad Nacional del Litoral, Argentinien.

Leitete Postgraduiertenseminare und Vorträge an verschiedenen lateinamerikanischen und europäischen Universitäten, darunter Universidade de São Paulo, UNICAMP und Universidade Federal da Paraíba (Brasilien), Universidad de la República (Uruguay), Universität Wien, Universität Paderborn, Technische Universität Dresden, Universität Hildesheim, Europa-Universität Viadrina usw.

Seit 1987 Dozent an der Deutschlehrer- und Übersetzerausbildung der Sprachenhochschule „I.E.S. en Lenguas Vivas“ in Buenos Aires; mehrmals Abteilungsleiter.

Veröffentlichungen: sieben Bücher als Mitverfasser, ca. 55 eigene Artikel, Kapitel und Kongressbeiträge zum Thema Sprachenpolitik.