

## **Roberto Bein**

### **Argentinos: esencialmente europeos...**

#### **Résumé**

Cet article montre que la politique argentine pour l'enseignement des langues, y compris celle qui est en vigueur aujourd'hui, est profondément déterminée par la volonté de faire de l'Argentine un pays européen de l'Amérique Latine. Ce dessein est présent malgré l'inscription du droit à l'éducation interculturelle bilingue dans la Constitution Nationale, malgré la co-officialisation des langues indigènes dans certaines provinces et malgré l'offre obligatoire du portugais comme LV2 dans l'enseignement secondaire. Ces trois décisions visent à construire une citoyenneté sudaméricaine. Pour ce faire, l'article fait un rappel des différentes politiques linguistiques appliquées en Argentine tout au long de son histoire, surtout par rapport aux langues étrangères, et analyse la situation actuelle.

#### **Mots-clés**

Européisme, intégration régionale, politique linguistique, représentations du langage.

#### **Resumen**

Este artículo intenta mostrar que la política argentina de enseñanza de lenguas, incluida la actual, está muy condicionada por la voluntad de ser un país europeo en América Latina, a pesar de la instauración constitucional de la educación intercultural bilingüe, la cooficialización de lenguas indígenas en algunas provincias y la oferta obligatoria de portugués en la escuela secundaria como manera de construir una ciudadanía sudamericana. Para ello pasa revisión histórica a las distintas políticas lingüísticas, en especial con relación a las lenguas extranjeras, y analiza a continuación la situación actual.

#### **Palabras clave**

Europeísmo, integración regional, política lingüística, representaciones del lenguaje.

#### **Référence électronique**

Roberto Bein, « Argentinos: esencialmente europeos... », *QUADERNA* [en ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 28 décembre 2012. URL : <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos>

## Argentinos: esencialmente europeos...

Roberto Bein  
Universidad de Buenos Aires

### Introducción

Cuando desde la teoría intentamos explicar las razones que conducen a que un país adopte determinada política lingüística solemos apelar a diversos conceptos teóricos, tales como “motivación instrumental o integradora para el aprendizaje de lenguas” (Ninyoles, 1970), “mercado lingüístico” (Bourdieu, 1982), “valor de uso y valor de cambio de las lenguas” (Bochmann-Seiler, 2000), “representaciones sociolingüísticas” (Boyer, 1991). Estas últimas en particular las consideramos no solo esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos, sino también diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen (Arnoux-Bein, 1999:9). Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan, y se muestran en prácticas institucionales y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (“para triunfar laboralmente hay que saber inglés”, “piensa bien el que se expresa bien”, “hay que prohibir las malas palabras en los medios”, etcétera). Pero también solemos señalar que tales representaciones, aunque estén interrelacionadas con proyectos político-ideológicos más generales, tienen “cierto grado de autonomía”, formulación tan verdadera como imprecisa. Con ella queremos decir, entre otras cosas, que las diversas posiciones políticas no conducen automáticamente a opciones político-lingüísticas determinadas – por ejemplo: la ideología del plurilingüismo no es necesariamente patrimonio de la izquierda ni viceversa<sup>1</sup> – y que la política lingüística escolar es más persistente que las realidades que le dieron origen, tal como suele suceder con el discurso pedagógico en general.

En el caso argentino, no es novedad que las capas dirigentes que lideraron la formación de la nación en el siglo XIX tenían como ideal la construcción de un país de cuño europeo; su política lingüística se adecuó a este ideal y siguió teniendo esa impronta en buena parte del siglo XX, aunque con algunos cambios sobre todo en tiempos de la globalización de fines de los años ochenta y los años noventa, cuando se dio preeminencia al inglés y se reconocieron al menos discursivamente las lenguas de las minorías indígenas. En lo que queremos insistir en este artículo es que la actual política lingüística estatal y en especial la política de enseñanza escolar de lenguas, a pesar de surgir en la nueva coyuntura político-económica de la integración regional latinoamericana con el Mercosur, la UNASUR y la CELAC<sup>2</sup>, retoman el ideal de país

---

<sup>1</sup> Así, Antonio Gramsci (1975) abogaba por que todos los trabajadores italianos aprendieran el italiano para que las « clases subalternas » dejaran de ser analfabetas al quedar atrapadas en sus « dialectos provinciales ».

<sup>2</sup> El Mercosur, Mercado Común del Sur, está compuesto por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela; la UNASUR, Unión de Naciones Suramericanas, por todos los países sudamericanos salvo la Guayana francesa (dado que esta sigue siendo un territorio de ultramar); la CELAC, Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, por todos los países americanos salvo Canadá, los EE.UU. de América y los DOM-TOM franceses.

europeo, en tensión con otras opciones. En otras palabras, que en ese terreno no ha perdido fuerza la representación de que los argentinos somos esencialmente europeos. Para ello haremos un breve repaso de la política anterior y luego analizaremos la actual.

## 1. El siglo XIX

Ya ha sido abundantemente documentada y estudiada la relación entre la política lingüística argentina decimonónica –en especial, la política lingüística escolar– y la voluntad de las clases dirigentes de construir un país europeo en América Latina. Así, Juan Bautista Alberdi, cuya obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina* constituyó el fundamento de la Constitución Nacional de 1853 que, con modificaciones, rige hasta hoy, señalaba que

En América todo lo que no es europeo es bárbaro: no hay más división que ésta: 1.º, el indígena, es decir, el salvaje; 2.º, el europeo, es decir, nosotros, los que hemos nacido en América y hablamos español [...]. (Alberdi, 1852:46)

Consecuentemente, la Constitución de 1853 no establecía ninguna lengua oficial: se consideraba natural que esa lengua fuera el español, a pesar de que las lenguas aborígenes gozaban sin duda de gran vitalidad. Las decisiones de la llamada Asamblea del año 1813<sup>3</sup> e incluso la declaración de la independencia de España de 1816 habían sido traducidas a tres lenguas indígenas; cuatro décadas más tarde, las lenguas aborígenes se seguían hablando, como lo demuestran no solo la publicación de la *Gramática y diccionario de la lengua pampa*, de Juan Manuel de Rosas (1825), el “hombre fuerte” de la política argentina entre 1829 y 1852, sino también la presencia que esas lenguas conservan en parte hasta hoy. Pero el proyecto de país agroexportador necesitaba las tierras que ocupaban los indígenas, que fueron sometidos algunas veces mediante su incorporación como fuerza de trabajo rural, pero más frecuentemente mediante la sangrienta “guerra contra el indio”, que tuvo lugar principalmente entre 1830 y 1880<sup>4</sup>. Es decir que “el indio” ni sus lenguas formaban parte del modelo de ciudadanía que querían construir las capas dominantes.

Por el contrario, “el desierto” –como se llamó eufemísticamente el territorio conquistado a los indígenas– se debía repoblar con europeos. Así lo señalaba expresamente el artículo 25 de la Constitución Nacional, que se ha conservado incluso en la reforma de 1994 que rige hasta hoy:

El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes.

---

<sup>3</sup> Se trató de una reunión de representantes de las provincias que tuvo lugar durante la destitución napoleónica de del rey español Fernando VII y que incluyó varios rasgos del ideario de la Revolución Francesa; entre ellos, la abolición de la esclavitud.

<sup>4</sup> 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.

Comenzó así una campaña exitosa de inmigración masiva entre 1880 y 1930, interrumpida solo durante la primera Guerra Mundial. Llegaron mayormente italianos (3 millones = 45% de los inmigrantes) y españoles (2 millones = 31,5%), además de franceses, polacos, rusos, turcos, alemanes, austro-húngaros y muchos otros. Constituir todo ese abanico en nación pasaba, entre otros factores, por la lengua (Balibar, 1988), conforme a la ideología excluyentemente monolingüe del Estado-nación de entonces. No solo comenzó una vigorosa castellanización a través del aparato escolar, promovida por la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884, que exigía la enseñanza de la “lengua nacional”, y por el servicio militar, en el cual se debía enseñar español a los soldados conscriptos que no lo supieran; también contribuyeron a la castellanización manifestaciones culturales como el sainete, forma del teatro popular en el que se ridiculizaba a los hablantes de la mezcla de español e italiano denominada cocoliche, y la caracterización del lunfardo como lengua de la delincuencia<sup>5</sup>. En otras palabras, la llamada generación del Ochenta ejecutó dos proyectos políticos sucesivos y contradictorios (Di Tullio, 2003:15) alrededor de la inmigración: el de *européizar* 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 era considerado contrario a la consolidación de una nación. 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.). La castellanización fue un éxito: la mayoría de los autores considera que ya hacia 1920 la mayoría de los inmigrantes hablaba español.

Toda esta evolución estuvo 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 1882– 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. El propósito de disciplinar a estos trabajadores también explica las medidas tomadas por el Consejo Nacional de Educación contra escuelas de colectividades inmigrantes. El influyente intelectual 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

---

<sup>5</sup> El lunfardo, un español popular mezclado con palabras de diversos orígenes (genovés, napolitano, francés, caló, inglés, idish, etc.) así como con formas vétricas (verlant), también típico de las letras de tango, parece haber sido en realidad el producto del habla espontánea de inmigrantes de escasa formación escolar en sus países de origen y que todavía no dominaban el español.

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 desestimara la enseñanza de las lenguas extranjeras porque el ideal europeo de “persona culta” las exigía; 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. Pero la situación fue cambiando con la masividad de la inmigración y los cambios sociales concomitantes: comenzó a crecer el sector terciario debido a que el aumento de la población requería de empleados administrativos y judiciales, docentes, personal sanitario, comerciantes y bancarios, lo cual se plasmó políticamente en el sufragio universal y secreto (masculino) y la constitución de partidos representativos de los sectores medios. Por tanto, hizo falta una expansión de las escuelas secundarias y, en consecuencia, de la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde 1904 el Estado comenzó a formar a sus propios profesores de lenguas extranjeras mediante la creación de profesorado específicos, entre cuyos objetivos 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<sup>6</sup>. Sin embargo, la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras seguía siendo elitista: el ideal de lengua a enseñar era el literario. También “l’inclusion de l’italien littéraire, à côté de l’anglais et du français, hésitante avant d’être rendue obligatoire en 1917 pour une petite fraction des lycéens, s’inscrit dans cette volonté de marquer la différence entre un savoir légitime et consacré et une pratique populaire, celle des dialectes (italiens notamment), que l’on cherche à éradiquer” (Varela, 2006:157).

## 2. Siglo XX

A lo largo de prácticamente todo el siglo XX, en el sistema escolar público las lenguas extranjeras se enseñaron casi exclusivamente en los niveles medio y superior.<sup>7</sup> Las lenguas principales enseñadas en la escuela secundaria, del 8º al 12º año de escolaridad, fueron el francés y el inglés; en 1917, como decíamos, se incorporó el italiano en los “colegios nacionales” (bachilleratos); el alemán, que en el siglo XIX había tenido alguna presencia en esos colegios, en el siglo XX quedó prácticamente confinado a las escuelas técnicas, y la presencia del portugués fue siempre escasa. Estas y otras lenguas extranjeras fueron enseñadas también en instituciones escolares, religiosas o sociales privadas de colectividades inmigrantes.

A partir de la crisis económica mundial de 1929-30, que también afectó a la Argentina, algunos hechos políticos repercutieron sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. El surgimiento de los fascismos italiano y alemán, que contaban con simpatías entre las fuerzas militares que derrocaron al presidente Hipólito Yrigoyen en 1930, llevó a movimientos de adhesión de inmigrantes de esos orígenes. Como la Argentina quería permanecer neutral –lo fue efectivamente hasta dos meses antes de

---

<sup>6</sup> En 2005, Lía Varela y yo tratamos este aspecto y el paso del aspecto formativo al utilitario de la enseñanza de lenguas extranjeras en el curso del siglo XX (Bein-Varela, 2005).

<sup>7</sup> También se las enseñó en unas pocas escuelas primarias públicas (las llamadas « escuelas de lenguas vivas ») y, según se verá más adelante, desde 1968 en la ciudad de Buenos Aires en las escuelas de jornada completa.

finalizada la II Guerra Mundial- y como estaba sometida también a la dependencia económica del Reino Unido, en 1938 se formó una comisión parlamentaria contra las actividades de los grupos profascistas, lo cual se tradujo en medidas restrictivas para las escuelas alemanas e italianas. El vicepresidente en ejercicio de la presidencia Ramón S. Castillo posiblemente tuviera más simpatías por el Eje. Por eso sorprende un poco la reforma de 1942 que comentaremos a continuación.

## 2.1 La reforma de 1942

En setiembre de 1941, con la firma de Castillo y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Guillermo Rohde, se publicó un decreto de reforma de los planes de estudio de las escuelas oficiales para 1942. A nuestros fines nos interesa el punto f, relativo a lenguas extranjeras, que establecía en su primera parte algo que parecía una medida técnica para mejorar su aprendizaje. Cito su primera parte (conservo las mayúsculas del original):

*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.

Para resumir los cambios: el francés se reducía de 4 años a 3, a 2 o a ninguno; el inglés quedaba en 3 años; el italiano quedaba en 2 años o se reducía a ninguno. Es decir que el francés, de ser la lengua más importante, pasaba a ocupar el segundo lugar después del inglés, que debía aparecer en todas las combinaciones.

Desde luego que la fundamentación pedagógica no tiene asidero. Nadie ve perjudicado el aprendizaje de una lengua por aprender otra simultáneamente<sup>8</sup>, aun cuando se deban estudiar los distintos procesos de adquisición en situaciones diversas:

---

<sup>8</sup>Ya en un artículo de 1962 titulado « Esquizoglosia y la norma lingüística », Einar Haugen ya había hablado irónicamente de los « síntomas » de cierta « enfermedad » que presentan hablantes expuestos no a lenguas distintas, sino incluso a más de una variedad de su lengua. Decía que en esos hablantes se manifestaba un cierto mal del diafragma y de las cuerdas vocales, inseguridad general y un exagerado interés por los aspectos estrictamente formales de las lenguas. En casos extremos, afirmaba Haugen, el esquizoglósico termina convirtiéndose en lingüista profesional, del mismo modo que muchos individuos trastornados acaban estudiando psicología, psiquiatría o psicoanálisis.

se debe atender a si se trata de lenguas segundas o extranjeras, a factores motivacionales, al prestigio de cada lengua involucrada, etc.

Pero incluso tomando como legítima la preocupación por el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras, el decreto debía explicar por qué priorizaba el inglés. Lo hacía en la segunda parte del punto f:

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.

He aquí la razón política: la “solidaridad continental”, que debería favorecer al menos también al portugués, se expresaba a través del inglés: lo no dicho es que esta posición echaba por tierra los proyectos de solidaridad latinoamericana, tal como fueran concebidos tempranamente, ya en 1915, con el Tratado ABC (Argentina, Brasil y Chile), para la solución de diferendos. Lo que esta medida muestra es el creciente papel de los Estados Unidos en la economía argentina, aun cuando en aquel momento todavía fueran más importantes los capitales británicos. Y también, justificar la presencia del inglés por las relaciones con los Estados Unidos era una manera un tanto más neutral, dado que el decreto se firmó dos meses antes del bombardeo de Pearl Harbor de diciembre de 1941.

En cambio, la última parte de la justificación nuevamente muestra la *uropeidad* de los argentinos como suma ideal de elementos sajones y latinos:

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.

La política fijada por el decreto tuvo larga vida: casi medio siglo, en algunos casos, más aún, bajo los regímenes más diversos, lo cual muestra otra característica del discurso pedagógico en general y de la política lingüística escolar en particular: el de fundar tradiciones que perduran más allá de cambios en otros dominios políticos. Así, el primer peronismo (1946-1955) no cambió la distribución de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria. En 1957 se modificaron los planes de estudio de los profesados de lenguas extranjeras, en los que se acordó gran importancia a los aspectos fonéticos y prosódicos de las lenguas, lo cual habla de una orientación más fuerte hacia lo comunicativo. Incluso se creó un profesorado de lenguas modernas para el nivel primario, y en 1959 se introdujo de modo experimental la enseñanza de lenguas extranjeras en quince escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Pero en el nivel medio se continuó con lo establecido por el decreto de 1941, que siguió rigiendo incluso durante la dictadura de 1966-1973. Tampoco hubo modificaciones sustanciales durante el breve período democrático de 1973-1976. 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”.

## 2.2. Los cambios a partir de 1988

Con la recuperación democrática presidida por Raúl Alfonsín a fines de 1983 se dieron los primeros pasos para una reforma de la educación y se convocó después de más de un siglo a un nuevo Congreso Pedagógico Nacional en 1988. Con relación a las lenguas extranjeras, por resolución ministerial 1813/88 se estableció entonces 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”.

A partir de los años noventa tuvieron lugar 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”<sup>9</sup> con los Estados Unidos; 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 y 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 grandes y pequeños de la burguesía y su refuncionalización para que garantizase el libre flujo de capital e información de modo de defender los intereses de los sectores más concentrados de la economía mundial.

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 humanos, 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<sup>10</sup>.

En el terreno de las lenguas esta evolución provocó mundialmente 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, se comenzó a reivindicar las minorías nacionales históricas y sus lenguas; en tercer lugar, se puso en marcha una

---

<sup>9</sup> La expresión pertenece al entonces Ministro de Relaciones Exteriores Guido di Tella.

<sup>10</sup> No podemos analizar aquí el impacto de la desintegración de la Unión Soviética en nuestra región, la cual, de todas maneras, no tuvo efectos político-lingüísticos salvo en lo que concierne a la consolidación, por muchos años, de los Estados Unidos de América como única superpotencia.



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. En nuestra región ese proceso se manifestó a través de la Declaración de Iguazú (1985), en que el presidente argentino Raúl Alfonsín y el brasileño José Sarney promovían una alianza estratégica bilateral entre Argentina y Brasil, aunque pensada ya para la integración de otros países latinoamericanos, y el Tratado de Asunción (1991), que constituyó el acta fundacional del Mercosur, integrado por la Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, al que se sumó Venezuela en 2012. Los gobiernos de Carlos Menem y Fernando de la Rúa (1999-2001), 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 una de las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fijaran una serie de pautas, en realidad estaban 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. A diferencia de la amplia integración propuesta por Alfonsín-Sarney en 1985, también la constitución del Mercosur en 1991 se retrotrajo en esos años a acuerdos comerciales. La etapa neoliberal terminó en la catástrofe económica e institucional argentina de diciembre de 2001 con la mitad de la población bajo la línea de la pobreza, la bancarrota estatal y cinco presidentes en dos semanas.

En las medidas político-lingüísticas emprendidas durante esos doce años (1989-2001) son visibles las marcas internacionales de las reformas educativas que se produjeron en los años noventa, en especial en la iniciada en 1986, que desembocó en la Ley Federal de Educación de 1993, cuyos trazos mayores fueron la ampliación de la escolaridad obligatoria del séptimo al noveno año, 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.

La novedad lingüística aparecía en dos artículos con relación a las lenguas aborígenes, reflejo del discurso políticamente correcto en boga. 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*”<sup>11</sup>, 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*

---

<sup>11</sup> Aquí y en todas las citas posteriores, las cursivas nos pertenecen (R.B.).

*fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas*, enfatizando su carácter de instrumento de integración”. No obstante, como lo señalaba Claudia Briones en 2005 (Briones, 2005: 14-15),

se viene dando una curiosa convergencia entre las demandas indígenas de participación y la manera en que la gubernamentalidad neoliberal tiende a autorresponsabilizar a los ciudadanos de su propio futuro”, con lo cual “el reconocimiento de derechos especiales o sectoriales va de la mano de la tendencia a la conculcación de los derechos económico-sociales universales.

Con respecto a las lenguas extranjeras, no fue esta ley la que introdujo su enseñanza en la escolaridad primaria. En vano se buscarían 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 (la reunión de los ministros de educación de todas las provincias). Por supuesto que de los acuerdos-marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, en los que el Ministerio nacional ejerció gran influencia, sí se desprendía una política lingüística: la que, junto con la ampliación de la escolaridad obligatoria 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 del Consejo Federal de Cultura y Educación, cuya versión definitiva se aprobó en mayo de 1998, fijaba las siguientes opciones:

- a) para la Enseñanza General Básica, un mínimo de dos niveles de enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los cuales debía ser de inglés;
- b) para los últimos tres años de la escuela secundaria, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la Enseñanza General Básica o un nivel de otra lengua extranjera.

Si bien el Acuerdo- Marco N° 15 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.

### 3. La situación actual

Una vez superado el peor momento de la crisis económica, en 2006 se aprobó una nueva ley general de educación, llamada Ley de Educación Nacional, que en el terreno de las lenguas incorporó, en diciembre de 2006 se aprobó una nueva ley general de educación, esta vez llamada Ley de Educación Nacional. En ella aparece una serie de planteamientos nuevos con relación a las lenguas aborígenes y extranjeras. Así, en su art. 11, punto ñ, exige

- ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Y en su artículo 52 se asegura que “la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo *mutuamente enriquecedor* de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes.” Es decir que la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe ya no se restringe a una función tutelar del Estado con relación a las lenguas aborígenes, sino que propone la diversidad lingüística y cultural como un contenido para *todos* los alumnos.

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

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.

Sin embargo, en lo que respecta a lenguas extranjeras, 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 por la ley 11.161 de 2005 ya había instaurado la obligación de que las escuelas secundarias y más adelante todas las escuelas ofrecieran español desde 2010, en la Ley de Educación Nacional todavía se obvia la Decisión n° 9 del “Programa de Acción del Mercosur” de 1995, que proponía *establecer planes de enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur* [...].

Por cierto que en la ya mencionada década neoliberal la integración cultural y política fue restringida, y en el plano económico, si bien la alianza siguió fomentando el desarrollo regional combinado, este objetivo entró en contradicción con la integración continental creada en 1995 y hegemonizada por los Estados Unidos de América: el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). Pero con el cambio político y económico producido en la última década, el Mercosur se vio muy fortalecido y el ALCA se fue desintegrando. A pesar de que intereses particulares de burguesías muy concentradas en ocasiones colisionen con los de la integración y creen frecuentes diferendos en casos como la expansión de los establecimientos agrícolas brasileños en Paraguay y en la discusión de los derechos de importación, los intercambios se han ido multiplicando hasta tal punto que Brasil se ha convertido en el principal socio comercial de la Argentina, desplazando de ese lugar a Europa y los Estados Unidos. Existe también un activo intercambio cultural, científico, tecnológico y turístico entre las naciones miembros y se elaboran acuerdos en cuanto al derecho laboral y de migraciones, el reconocimiento mutuo de estudios, a la política sanitaria y, sobre todo, en posiciones políticas comunes en los foros internacionales.

En ese contexto, la Argentina finalmente aprobó en 2009 una ley análoga a la ley 11.161 brasileña de 2005. La ley 26.468/09 estipula “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 llamadas “escuelas bilingües de frontera”, la ley 26.468 fija 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 79 millones de hablantes de español; 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. Lo que no menciona la ley es que también hay lenguas indígenas transestatales – fundamentalmente el quechua, el guaraní, el aymara y el mapudungún– que también cohesionan la región.

La ley también 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).

Estas leyes, sumadas a otras iniciativas, como declaraciones de cooficialidad provincial de lenguas de los pueblos originarios<sup>12</sup> y el impulso dado a la formación de maestros especiales de modalidad aborígen, un programa de escuelas primarias plurilingües (con francés, inglés, italiano y portugués) en la ciudad de Buenos Aires, la creación de una Dirección de Políticas Lingüísticas en la provincia de Misiones, etc., junto con la adopción de un discurso defensor del plurilingüismo, la multiculturalidad, el respeto de las minorías étnicas y la construcción de una identidad latinoamericana, llevarían a pensar que se ha producido finalmente un cambio importante en la enseñanza de lenguas.

Ello no obstante, tan solo a fines de 2009 se reorganizó la Coordinación de Lenguas Extranjeras en el Ministerio de Educación de la Nación y se tardó otros dos hasta que se aprobaran algunas de sus propuestas. Con respecto a la estrategia de adopción de medidas respecto de las lenguas extranjeras escolares, esta Coordinación de Lenguas Extranjeras opera sobre la elaboración laboriosa de consensos: no se adopta ninguna resolución sin la firma de los representantes de *todas* las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires. Con estos consensos –y, desde luego, con los factores ideológicos que los sustentan– se puede vincular el reducido espacio concedido al portugués; por ahora rige solo se ha logrado 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

---

<sup>12</sup> La primera fue la declaración del guaraní como « lengua oficial alternativa » de la provincia de Corrientes en 2004.

Orientación en Lenguas, una de las diez orientaciones de la nueva escuela secundaria, lo cual ciertamente no constituye el cumplimiento de la ley 26.468 ni mucho menos de su espíritu, y, como lo ha analizado en detalle Elvira Arnoux (2011), va muy a la zaga de las posiciones de numerosos legisladores durante la discusión de la ley. Aquí obran sin duda las representaciones del portugués como lengua transparente (se la entiende, no hace falta estudiarla) y como lengua de un solo país (es exigua la presencia de Portugal en la Argentina, y se desconocen los países lusófonos africanos), país que, además, es respetado como potencia económica pero culturalmente distante de la *europiedad* argentina.

Con ello no estamos defendiendo esa ley como la solución única o más feliz para la política lingüística escolar argentina. Es 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 o lenguas indígenas en el nivel primario haciendo foco en las destrezas orales, crear así entusiasmo en el aprendizaje de lenguas –y una conciencia metalingüística y reservar el nivel medio para (otras) lenguas extranjeras. Lo que queremos destacar, en cambio, es el peso del discurso internacional, en especial, el europeo, tal como se plasma en los acuerdos de la Unión Europea, el Marco Común Europeo de Referencia sobre las Lenguas y la Carta Europea sobre las Lenguas Minoritarias o Regionales, que también gravita en dos documentos recientes – de excelencia en sus concepciones pedagógicas– aprobados por el Ministerio de Educación nacional: el *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* (2011), que incluye un capítulo dedicado a Lenguas Extranjeras, y los *Núcleos de Acción Prioritaria (NAP) de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria* (2012). En este último (2012:3) se señala que

Debido al proceso de revisión que actualmente se lleva a cabo en el campo de las lenguas respecto de la categorización de estas en extranjeras, segundas, maternas, primeras, regionales, de vecindad, originarias, de herencia o de origen, entre otras, se considera relevante aclarar que en el contexto de estos NAP, el uso del adjetivo “extranjeras” retoma denominaciones utilizadas en la normativa vigente. En este sentido, y a los efectos de esta definición curricular nacional, se delimita el conjunto de lenguas extranjeras a las cinco que actualmente están incorporadas al sistema formal de educación obligatoria y formación docente de nuestro país –el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués –sin desconsiderar, a futuro, la posibilidad de inclusión de otras lenguas.

Estas denominaciones, así como la organización general del documento, que fija metodologías y objetivos comunes para las cinco lenguas divididos en seis ejes: la comprensión y la producción oral y escrita, la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión intercultural, manifiestan, a nuestro juicio, dos problemas centrales: a) la profusión de categorías de lenguas, que parece darles a todas iguales derechos, choca con el hecho de que en definitiva se elabore una metodología para la enseñanza de las cinco lenguas europeas tradicionales del sistema escolar público; b) la igualdad de objetivos para las cinco lenguas, que también se plasma en la adquisición de las cuatro destrezas –no se plantea la posibilidad de destrezas selectivas ni los métodos de intercomprensión de lenguas próximas– no atiende a las distintas realidades y funciones

de las lenguas en el contexto latinoamericano<sup>13</sup>. Por consiguiente, tampoco hay demasiada reflexión acerca del distinto papel político-lingüístico de un profesor de lenguas en los dos continentes.

Pero además, los propósitos chocan con las realidades. En verdad se están presentando numerosas dificultades en la concreción de proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, que van desde la falta de docentes formados en lenguas indígenas y problemas socioeconómicos para la asistencia de los alumnos a clase hasta decisiones antojadizas de algunos funcionarios<sup>14</sup> y, en ocasiones, la voluntad de los propios padres de alumnos aborígenes de que sus hijos sean instruidos en lenguas distintas de la propia<sup>15</sup>. Por lo demás, la lengua más enseñada y requerida escolarmente y en cursos extraescolares sigue siendo el inglés, aun cuando las necesidades de comunicación provoquen una creciente demanda de cursos de portugués sobre todo para adultos, que el número de los profesores de esta lengua formados hasta ahora no llega a satisfacer.

#### 4. El inglés como fetiche lingüístico: una esencialidad diferente

El lugar de preeminencia otorgado al inglés en los años noventa podría reflejar que con la globalización la dirigencia abandonó el ideal de país europeo y en cambio procuró construir uno más destinado a integrarse al mercado mundial hegemonizado por los Estados Unidos de América. Fortalecen esta presunción algunos documentos del Ministerio de Educación, como los Contenidos Básicos Curriculares (1994-1995), en los que se impulsaba a enseñar el inglés no como lengua extranjera sino como “lengua de comunicación internacional<sup>16</sup>”, es decir, sin ligarlo a una cultura determinada, sino como “ventana al mundo” actual dado su papel de lengua del comercio, de la ciencia y la cultura, de las modernas redes electrónicas, del turismo, etc. Es decir que, a diferencia de lo que ocurría un siglo atrás, el inglés ya no se lo ligaba a la cultura británica. Pero la persistencia actual de la demanda de inglés, compartida por gobiernos y población de numerosos países, parece exceder la inclinación europeísta de los argentinos.

No desconocemos la importancia del inglés como vehículo de comunicación internacional; lo que intentamos mostrar es que la fuerza persuasiva de la representación de la necesidad de saber inglés es de otra naturaleza que la de otras lenguas. 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 eso, la propaganda a favor del inglés se confunde con el discurso publicitario: mientras que otras lenguas tienen que convencer de su utilidad a los potenciales aprendices, es decir, tienen que

---

<sup>13</sup> A modo de hipótesis, cabría pensar que si en la Unión Europea hubiera solo dos lenguas nacionales principales, como ocurre en América Latina desde México hasta Tierra del Fuego, esas dos lenguas serían de aprendizaje obligatorio en toda la Unión.

<sup>14</sup> Así, según lo refieren García y Zamora (2012), la escuela secundaria de Ciénega del Paicone, una aldea netamente quechua del norte de la provincia de Jujuy, era la única de la provincia en la que hasta 2007 se enseñó quechua, pero en 2008 esta lengua fue reemplazada por el portugués y, desde 2009, por el inglés.

<sup>15</sup> Esto suele ocurrir entre quienes viven en barrios marginales de grandes ciudades, que constituyen hoy una elevada proporción –hay quienes hablan del 80%– de la población descendiente de pueblos originarios.

<sup>16</sup> En una primera versión de estos Contenidos Básicos Curriculares incluso se caracterizaba el inglés como “única *lingua franca* natural”.

entablar una lucha de ideas<sup>17</sup>, en los discursos sobre el inglés basta decir quién lo enseña mejor, más rápidamente, a menor precio o de manera más divertida.

Por eso, proponemos complementar el análisis de las representaciones con un concepto adicional: el de *fetichismo lingüístico*, entendido análogamente al fetiche de la mercancía que Karl Marx desarrolló en *El Capital*<sup>18</sup>. 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<sup>19</sup>. (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 fetiche 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 dificultan 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. 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.

---

<sup>17</sup> 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 siguen reproduciendo en su página web: « *Senti* 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?* »

<sup>18</sup> En *Langage et pouvoir symbolique*, Pierre Bourdieu emplea el concepto de fetichismo de la lengua y del lenguaje de manera un poco diferente: lo vincula con lo preconstruido.

<sup>19</sup> « Ce qu'il y a de mystérieux dans la forme-marchandise consiste donc simplement en ceci qu'elle renvoie aux hommes l'image des caractères sociaux de leur propre travail comme des caractères objectifs des produits du travail eux-mêmes, comme des qualités sociales que ces choses posséderaient par nature : elle leur renvoie ainsi l'image du rapport social des producteurs au travail global comme un rapport existant en dehors d'eux, entre les objets ».

## 5. Discusión: la esencialidad europea

A través de este recorrido hemos intentado mostrar que los fundadores de la Argentina en el siglo XIX tenían en mente la construcción de una nación de cuño europeo y que su política lingüística estuvo en consonancia con ese objetivo; que en el siglo XX, al menos hasta los años noventa, esa política continuó, aunque con algunos matices en la década neoliberal; y que incluso en la actualidad, a pesar del proyecto estratégico de integración latinoamericana, el ideal europeo ejerce una fuerte influencia que se manifiesta a través de la selección y modalidad de la enseñanza de lenguas y la dificultad para pensar las funciones de las lenguas en la región distintas de las europeas, en la resistencia al portugués y en las dificultades para concretar los programas de Enseñanza Intercultural Bilingüe.

La “esencialidad europea” de los argentinos es, por cierto, una construcción: si bien la población reconocida como perteneciente a los pueblos originarios no debe de superar el 2,5% del total, últimamente algunos estudios, incluidos análisis de ADN, muestran una proporción mucho mayor de mestizos<sup>20</sup>. Pero, como toda construcción ideológica, termina por influir en la realidad: para dar solo dos ejemplos, en el terreno de la música clásica se fundaron en el país la Asociación Amigos de la Música, la Academia Bach de Buenos Aires, el Mozarteum Argentino, la Asociación Wagneriana de Buenos Aires y varias otras; en otro sector social, últimamente los árbitros de partidos de fútbol interrumpen el juego cuando los partidarios de un equipo insultan a los otros tildándolos de “bolivianos”, con lo que quieren decir que los contrarios son indígenas, pobres, incultos. La *europiedad* de argentinos y uruguayos incluso fue abonada en cierta manera por el gran sociólogo brasileño Darcy Ribeiro (1970), quien, en su “tipología étnico-nacional” de los pueblos extraeuropeos del mundo moderno situó a los brasileños entre los “pueblos nuevos”, resultantes de la “fricción étnica” de las matrices indígenas, negras y europeas, mientras que los argentinos y los uruguayos, junto con los angloamericanos, serían “pueblos trasplantados”, nacidos en el continente pero de perfil étnico, lengua y cultura idénticos a los de los colonizadores<sup>21</sup>.

Tampoco se pueden atribuir las políticas lingüísticas a una monocausalidad: siempre inciden en ellas varios factores, cuyo peso relativo hay que estudiar en cada caso. Por eso tampoco atribuimos a la voluntad europeísta la fuerza del inglés. Por lo demás, excede este artículo el análisis de la compleja relación con España y el español ibérico; apuntemos aquí únicamente que ya desde el siglo XIX España no estuvo incluida dentro de ese ideal europeo, que culturalmente comprende más bien a Francia, Alemania, el Reino Unido, Italia y a otros países menores.

Con todas esas prevenciones, creemos que globalmente las opciones político-lingüísticas y la realidad de sus concreciones y dificultades muestran que los argentinos siguen sintiéndose esencialmente europeos.

---

<sup>20</sup> Los resultados de los estudios, posiblemente teñidos de distintas posiciones ideológicas, difieren bastante, pero en general no se hallan por debajo del 40% de la población con algún ancestro indígena.

<sup>21</sup> Los otros dos tipos serían los « pueblos-testimonio », sobrevivientes de viejas civilizaciones autónomas sobre las que se abatió la expansión europea (en México, Andes, América Central) que vivieron un proceso de aculturación y reconstitución étnica aún en curso a partir de la presencia, antes del descubrimiento del Nuevo Mundo, de civilizaciones desarrolladas y del gran número de población indígena, y los « pueblos emergentes »: las naciones nuevas de África y Asia (Ribeiro, *ibid.*).



## Referencias bibliográficas

- ALBERDI, Juan Bautista. (1852): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Losada, 2004.
- ARNOUX, Elvira. “La categoría de plurilingüismo desde la integración suramericana”, conferencia plenaria, *II Seminario “Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur: lenguas y educación”*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011.
- ARNOUX, Elvira y Roberto BEIN (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires : EUDEBA, 1999.
- BALIBAR, Étienne. *Race, Nation, Classe: les identités ambiguës*. Paris: Éditions La Découverte, 1988.
- BEIN, Roberto y Lía Varela “El discurso acerca de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994”, *Lenguas Vivas* nº 5 (2005): 35-40.
- 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](http://www.saw-leipzig.de/forschung/kommissionen/sprachwissenschaft/bochmann_1)
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. Économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.
- BOYER, Henri. *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L’Harmattan, 1999.
- BRIONES, Claudia. “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. Briones Claudia (ed.): *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia 2005: 11-43.
- DI TULLIO, Angela, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA, 2003.
- GARCÍA, Liliana y Delia ZAMORA “Características de la comunidad de Ciénega de Paicone y actitudes hacia la enseñanza de inglés en la escuela”. Comunicación presentada en el XXII Congreso de Geohistoria Regional, Resistencia, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Ed. Valentino Gerratana. Turín, Einaudi, 2012.
- HAUGEN, Einar “Schizoglossia and the linguistic norm”. *Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics* XV (1962): 63-74.
- MARX, Karl. *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, en Karl Marx - Friedrich Engels – *Werke* (1867), Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 1962.
- NINYOLES, Rafael-Lluís. *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos, 1972.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROJAS, Ricardo. *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: Peña Lillo, 1909.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. *Obras Escogidas*. Buenos Aires, Ambas Américas, 1917.
- VARELA, Lía. *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, 2006.

## **À propos de l'auteur**

Roberto Bein, nacido en Buenos Aires en 1948, es Profesor en Letras (o licencié ès Lettres) por la Universidad de Buenos Aires y Dr. Phil. (Romanística) por la Universität Wien. Actualmente es profesor de Sociología del Lenguaje y de Lingüística Interdisciplinaria (UBA) y director del Profesorado en Alemán del I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” de Buenos Aires. También es responsable del banco de datos de legislación lingüística Mercolingua ([www.linguasur.org.ar](http://www.linguasur.org.ar)). Sus especialidades son la política lingüística y la traductología, temas sobre los cuales ha publicado numerosos trabajos y dictado seminarios y conferencias en diversos países latinoamericanos y europeos.

Né à Buenos Aires en 1948, Roberto Bein est licencié ès Lettres de l'Université de Buenos Aires et Dr. Phil. Romane de l'Universität de Wien. Il travaille comme professeur de Sociologie du Langage et Linguistique Interdisciplinaire à l'Université de Buenos Aires (UBA) et il est directeur de la Formation des professeurs d'allemand à l'I.E.S. de Langues Vivantes “Juan R. Fernández” de Buenos Aires. Il est également responsable de la banque de données de législation linguistique Mercolingua ([www.linguasur.org.ar](http://www.linguasur.org.ar)). Ses spécialités sont la politique linguistique et la traductologie, des thématiques qui ont donné lieu à de nombreuses publications et à des séminaires et conférences dans plusieurs pays latino-américains et européens.

## **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de *Quaderna*. Les textes figurant sur ce site peuvent être consultés et reproduits sur un support papier ou numérique sous réserve qu'ils soient strictement réservés à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner le nom de la revue, l'auteur et la référence du document. Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de *Quaderna*, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.