



Diálogos Latinoamericanos
ISSN: 1600-0110
au@au.dk
Aarhus Universitet
Dinamarca

Pozzo, María Isabel
La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina
Diálogos Latinoamericanos, núm. 15, 2009
Aarhus Universitet
Aarhus, Dinamarca

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina

María Isabel Pozzo¹

This article seeks to present an overview of the current situation in foreign language teaching in Argentina, in a crucial moment in which the implementation of an educational reform asks for an evaluation of achievements and difficulties of previous legislation.

As languages represent a heterogeneous group with diverse ideological connotations, this study examines the most studied foreign languages in the country. The revision comprises some aspects in common with native language teaching as well as the situation of aboriginal language teaching.

External conditions such as the monolingual context, the role of Argentina in MERCOSUR and national linguistic policies are also considered in this article as they are part of the foreign language teaching scene.

Keywords: Argentina – education – foreign language teaching – foreign language teachers’ training – linguistic policies – educational reforms.

1. Argentina: Contexto sociolingüístico

La República Argentina está ubicada en el extremo sur de América. Por su extensión, es el segundo estado de América del Sur y el octavo en el mundo². A pesar de la magnitud, su población total es de 36.260.130, con una densidad de 13 habitantes por kilómetro cuadrado³. Esta última cifra, no obstante, es poco representativa si consideramos que es un país signado por una variada densidad demográfica. Mientras que sólo la capital (*ciudad* de Buenos Aires) tiene 13.679 habitantes por km², la gélida *provincia* austral de Santa Cruz, por ejemplo, tiene 0,8 habitantes por km².

¹ Directora del Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Rosario. Correo electrónico: cele.unr@gmail.com

² Fuente: Wikipedia.

³ Fuente: Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001; Instituto Geográfico Militar. URL www.indec.gov.ar.

Como consecuencia de la colonización española del siglo XVI⁴, la actual República Argentina se encuentra entre los países latinoamericanos de habla hispana, con el español establecido como única lengua oficial, muy a pesar de sus lenguas nativas. A excepción de Brasil, sus países vecinos son hispanohablantes, al igual que casi todo el resto de Latinoamérica. Por esta contigüidad, es posible hablar de una de las áreas lingüísticas más extensas del mundo, geográficamente compacta.

Quedó constituida, entonces, una fuerte semejanza con España, por su lengua (especialmente similar a la variedad septentrional) y otros aspectos de su cultura tales como la gran mayoría de católicos, la arquitectura de las ciudades coloniales y los bailes típicos –con chasquidos de los dedos a la manera de las castañuelas–.

Ya independizada de España y constituida en República en 1816, la clase dirigente del país se inspira hacia finales del siglo XIX en el modelo de la floreciente nación francesa, a donde asisten a formarse profesionales de todas las ramas. El estilo arquitectónico francés en numerosos edificios del país es uno de los principales testimonios de esta inclinación. En lo que aquí nos atañe, esta tendencia se advierte fundamentalmente en la incorporación de la enseñanza del francés en la educación formal, a la par del idioma inglés.

En esa misma época y hasta fines de la segunda guerra mundial arriban –con fluctuaciones– grandes cantidades de inmigrantes de muy diversas procedencias: principalmente italianos y españoles de todas las regiones, como también israelíes, libaneses, alemanes, galeses, griegos, entre otros. Varios son los factores que provocaron esta variada afluencia: problemas de desocupación o guerras en sus países de origen y una política de apertura del país anfitrión para cubrir su vasto y despoblado territorio. La inmigración constituye un hecho lingüístico relevante en la Argentina: con los inmigrantes españoles se reavivan los lazos con la “madre patria”, y con los italianos se producen en la lengua tantos préstamos que llegaron a constituir la jerga denominada *cocoliche*, variedad mixta de español y de dialectos italianos cuyo uso era casi exclusivamente hablado. Este crisol de procedencias ha dado lugar al surgimiento de agrupaciones de colectividades, con el objetivo de conservar vínculos con los connacionales y mantener vivas costumbres e idiomas de las regiones de origen. Estas iniciativas paliaron la falta de políticas lingüísticas de acogida. Al respecto, el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, institución destacada de la ciudad de Buenos Aires, aporta un dato ilustrativo. Recuerda Franzoni (2000: 271) que mientras que el documento fundador preveía, ya en 1904, el dictado de clases de castellano

⁴ Si bien la expedición de Colón llegó a América por primera vez en 1492, el descubrimiento de la actual Argentina por España se inició en 1516 con Juan Díaz de Solís y continuó con la fundación de ciudades a partir de 1527 durante varias décadas

para la integración de los inmigrantes, los primeros cursos se implementaron recién en 1979, en el ámbito no-formal de los cursos que se ofrecen a la comunidad.

En las últimas décadas, el componente demográfico se ha diversificado con nuevos movimientos migratorios, principalmente de países limítrofes pero también de otros continentes. La llegada de población no hispanohablante – fundamentalmente africanos o de Europa del Este– ha dado lugar a cursos para migrantes y refugiados a cargo de unas pocas universidades nacionales con el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR).

2. Las lenguas originarias

Si bien el español constituye la primera lengua de la inmensa mayoría, y es hablado por el 99,7 % de los habitantes (Moreno Fernández y Otero, 1998), la población argentina contiene una importante cantidad de pueblos indígenas, con sus respectivas lenguas. Solo para mencionar los más numerosos: kolla, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, comechingones, chorote, diaguita-calchaquí, huarpe. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2005), el total de estos pueblos alcanza una cifra de 485.460. Mientras que hay relativamente pocos monolingües en lenguas indígenas -no más de unas decenas de miles-, los hablantes de estas lenguas mantienen en general un bilingüismo diglósico. Establecen, además, relaciones particulares con el español, puesto que “traducen” algunos de los usos de sus lenguas, dando lugar a cambios de código muy particulares (Ávila, 2006).

La respuesta estatal a esta diversidad es la denominada *Educación Intercultural Bilingüe*. Según la vigente Ley de Educación Nacional (cap.XI), esta se refiere a:

‘la modalidad del sistema educativo de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas 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’

Ley de Educación Nacional cap.XI, pág. 11

En este marco, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología se compromete a definir en las futuras especificaciones curriculares aquellos contenidos que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el reconocimiento de las lenguas originarias y sus pueblos. De acuerdo

esta manera se intenta fomentar en los alumnos la diversidad cultural como atributo positivo de la sociedad.

A pesar de las buenas intenciones, los estudiosos en el tema no escatiman críticas hacia las políticas lingüísticas. En este sentido, Albarracín y Alderetes (2003a) sostienen que la opresión cultural, social y económica iniciada con la conquista española continúa intacta cinco siglos después. Una de las manifestaciones de tal opresión estaría dada por la unidireccionalidad lingüística que en Argentina privilegia –de manera excluyente– el desarrollo de la lengua oficial estándar, debilitando las lenguas vernáculas y desconociendo las variedades regionales del español, que tienen indudables influencias de las lenguas ancestrales. Tras el estudio sistemático de diversas escuelas en las que se ha implementado la educación intercultural bilingüe, los autores concluyen que, salvo la materia Lengua, tanto la lecto-escritura como las demás materias se enseñan en español, usando la lengua vernácula como vehículo de instrucción subordinado al propósito de alcanzar el dominio de la lengua nacional. Por otra parte, Albarracín y Alderetes (2003b) cuestionan la regionalización de los contenidos en manos de funcionarios provinciales desinformados y desinteresados por la temática, que contribuyó más a la asimilación y pérdida de las lenguas y culturas aborígenes que a su preservación y desarrollo. Son excepcionales los casos en que las comunidades han logrado que sus docentes organicen su propio proyecto educativo, basado en la lengua propia como núcleo de la alfabetización y las demás materias, incluyendo el español como segunda lengua.

Según esta línea crítica, el modelo de exclusión educativa impulsado por el neoliberalismo pretende generar una escuela cuyos valores culturales y lingüísticos se construyen al margen de la forma de vida de muchos de los alumnos de este país. En ese sentido, el poder y la cultura dominante conciben a la escuela como un instrumento idóneo para la transición hacia la monocultura occidental y el monolingüismo español, lo cual, obviamente, significará la desaparición de muchas lenguas y culturas.

En cualquier caso, es innegable que hay materias pendientes. Una de ellas, según Armendáriz (2000: 155), es la falta de estabilidad normativa del español en estos contextos, que compromete no sólo el desempeño lingüístico de los niños sino también el de los maestros. Los docentes no cuentan con estudios sistemáticos de las lenguas en contacto que los habiliten para un tratamiento particularizado y reflexivo de estas lenguas en las escuelas. El resultado es que se extienden formas lingüísticas de variedades de lengua que no coinciden ni con la lengua estándar ni con las variedades regionales estandarizadas. Las "lenguas de contacto" o *pidgins* resultantes dan lugar al fracaso escolar debido en muchos casos a la falta de manejo de la lengua de instrucción.

3. Las lenguas extranjeras: ¿dónde?

3.1. *El sistema de educación formal*

En comparación a la atención que reciben tanto las lenguas originarias como las de las minorías étnicas de la población, las lenguas extranjeras concitan los mayores esfuerzos y recursos. La enseñanza de estas últimas – en sus dialectos estándares más difundidos – conforman parte de la enseñanza escolar y del nivel superior.

La República Argentina se encuentra en los albores de una esperada reforma (o contrarreforma) educativa: la Ley de Educación Nacional⁵, sancionada en diciembre de 2006. Entre los objetivos de la política educativa nacional es pertinente mencionar:

- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- 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.
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.
- 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

Ley de Educación Nacional, Capítulo II

Si bien el año lectivo 2008 inicia la implementación de la estructura⁶ del sistema educativo que estipula la nueva Ley de Educación, son escasos aún los documentos oficiales con especificaciones emanadas de la misma. Por tal razón, en las prácticas existe cierta convivencia de la ley anterior y la actual que requiere la revisión de ambas.

Los argumentos que fundamentan la inclusión de los contenidos básicos de lenguas extranjeras (Consejo Federal de Cultura y Educación - CFCyE-, 1997) focalizan la dimensión psicosocial de los estudiantes: el aprendizaje de lenguas ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua y optimiza su uso, abre el espíritu hacia otras culturas y

⁵ La misma puede ser consultada de manera completa en: www.me.gov.ar

⁶ La nueva estructura organizativa dispone la vuelta a la escuela Primaria y Secundaria que regía previamente a la Ley Federal de Educación. Cada ciclo consta de 7 y 5 años

otras gentes, brinda una visión más amplia del mundo en su diversidad; propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita una mayor riqueza cognitiva ya que los universales lingüísticos se actualizan a través de la estructura de cada lengua que se aprende, y por ende puede constituirse en un eficiente vehículo de redescubrimiento del mundo, que extienda el territorio ya explorado por la lengua materna, o que reconfirme algunos de sus límites. En un sentido más pragmático, las especificaciones para el Polimodal⁷ (MCyEN, 1996b) afirman que el manejo de varias lenguas favorece el desarrollo de las capacidades necesarias tanto para insertarse en el mundo laboral como para proseguir estudios superiores. En un signo de gran optimismo señala que tal manejo contribuye a la participación plena de las personas en ‘la globalización de las comunicaciones, las cuales adoptan un sentido de inmediatez y pertenencia internacional’. Más allá de la dimensión puesta de relevancia, la escuela es la responsable de garantizar el desarrollo de estas capacidades a través de los aprendizajes efectivos de tres niveles de lenguas extranjeras, como se describirá en la Sección “Cuánto de lenguas extranjeras”.

En el nivel superior (Universidades e Institutos de Educación Superior de gestión pública o privada), la enseñanza de idiomas se dirige en dos sentidos: hacia la propia población universitaria, sea como asignaturas obligatorias u optativas, y para la comunidad en general como cursos de extensión. El crecimiento de la oferta en ambas direcciones ha dado lugar a la creación de los Departamentos de Idiomas Modernos.

3.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación no formal e informal⁸

En el apartado anterior nos hemos referido a la enseñanza de lenguas extranjeras en establecimientos educativos oficiales (estatales o privados reconocidos). A esta transmisión oficial se le suma un “cinturón” de refuerzo a cargo de institutos de idiomas que constituyen la enseñanza no-formal de las lenguas, tal como se describirá en este párrafo.

Por fuera de la esfera de las políticas educativas, los institutos particulares especializados cumplen un rol preponderante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre ellos se encuentran instituciones tales como la Alianza Francesa, el Goethe Institut, la Asociación Dante Alighieri, la Fundación de Estudios Brasileños u otras más pequeñas y aun la enseñanza particular –personalizada–. Si bien no hay relevamientos sistemáticos⁹, es

⁷ Comprende los últimos 3 años del sistema educativo (15 a 17 años).

⁸ El primer término hace referencia a acciones educativas sistemáticas fuera del sistema educativo escolar; el segundo, a la acción educativa asistemática de la familia, los medios, etc.

⁹ Al respecto, cabe mencionar una investigación de la Universidad Nacional de La Matanza que tras encuestar a 750 estudiantes de escuela secundaria de su área de

muy generalizada la opinión de que es poco lo que se aprende de idiomas en la escuela, salvo en aquellos colegios bilingües tales como el Colegio Inglés de la Fundación Churchill, el Colegio Alemán, el Colegio Dante Alighieri y similares. La asistencia a cursos de idiomas en institutos especializados privados está muy generalizada entre niños, jóvenes y adultos, lo cual hace difícil aislar el rendimiento obtenido en las escuelas. Desde otra mirada, la asistencia masiva a estos institutos podría interpretarse como una necesidad de completar y/o acelerar los estudios introductorios que ofrece la escuela.

Paralelamente a la educación no formal, las lenguas extranjeras circulan a través de los medios de comunicación en función del acceso recientemente generalizado a canales extranjeros por medio de la TV por cable, la Internet, y más tradicionalmente, la música pop.

4. Las lenguas extranjeras: ¿cuánto?

Según la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993 y cuya implementación paulatina culminó en el año 2000, la organización curricular en el ámbito de las lenguas extranjeras se establece en función de niveles de enseñanza, considerados estos como una unidad de aprendizaje-adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa. 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. A razón de 3 hs. semanales aproximadamente, cada nivel implicaría un total de 330 hs. Estos niveles se incluyen progresivamente en los diseños curriculares (Tabla nº1):

Tabla nº1: Lenguas extranjeras por niveles, según alternativas de distribución curricular

Nivel del sistema educativo	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C
EGB2 (iniciando 4º, 5º o 6º año)	Inglés I	Inglés I	Inglés I
EGB3	Inglés II	Inglés II	Otra I
Educación Polimodal	Inglés III	Otra I	Otra II

Fuente: Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas – A15, Consejo Federal de Cultura y Educación, octubre de 1997.

- a) para la Educación General Básica o EGB¹⁰, un mínimo de dos niveles de enseñanza de lengua extranjera, uno de los cuales deberá ser de inglés;
- b) para la Educación Polimodal, un mínimo de un nivel de enseñanza de lengua extranjera.

Aquellas instituciones que optan por incrementar los espacios curriculares destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras o que comienzan su enseñanza desde el Nivel Inicial o el Primer Ciclo de la EGB, pueden desarrollar un cuarto nivel.

Vale decir que mientras que el estudio de una lengua extranjera en la escuela se inicia mayoritariamente en el 4º año de la escolaridad básica, este se anticipa en un número acotado de establecimientos privados binacionales o con intensificación en lenguas vivas.

Según el Acuerdo Marco para la enseñanza de Lenguas (CFCyE, 1997), el Primer Nivel de Lenguas Extranjeras busca iniciar a los alumnos en la comunicación oral y escrita a través de la recepción y producción de textos orales y escritos de estructura lineal, incluyendo algunos recursos literarios.

El Segundo Nivel se propone desarrollar la comunicación a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos complejos, literarios y no literarios, que impliquen la resolución de tareas comunicativas.

El Tercer Nivel tiene como objetivo principal procurar el desarrollo de estrategias de comprensión, y análisis crítico de una variada gama de discursos orales y escritos auténticos. En la producción se espera un grado razonable de fluidez y exactitud, medidas estas últimas en términos del relativo éxito o fracaso de la consecución del propósito comunicativo.

De un modo más genérico –en tanto documento matriz–, la actual Ley de Educación Nacional establece como obligatoria la enseñanza de por lo menos un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país (artículo 87). Por su parte, detalla como objetivo de la educación secundaria ‘desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera’ (pág.7, ítem d).

Más allá de las declaraciones acerca de la importancia de las lenguas extranjeras en la formación del educando, un análisis cuantitativo de la presencia de las mismas en el currículo escolar arroja otra impresión. La

¹⁰ Comprende los 9 primeros años de la escolaridad (6 a 14 años), excluyendo el nivel inicial. Como se dijo, de acuerdo a la nueva Ley se vuelve al anterior sistema de

carga horaria destinada a las lenguas extranjeras en el horario total del Tercer Ciclo de la Educación General Básica representa tan sólo un 8 %, casi en la base de una pirámide encabezada por Matemática y lengua nacional. Igual proporción arroja el cotejo de número de áreas de Contenidos Básicos Comunes por disciplinas que enumera los Documentos para la Concertación del Consejo Federal de Educación (1994).

Ante los objetivos arriba mencionados, se propone que el tercer Nivel de Lenguas Extranjeras sea parte integral y transversal de cada una de las modalidades de la Educación Polimodal. Esto requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se orienten de modo tal que el uso de la lengua sirva como un instrumento de acceso a saberes específicos de cada área. Se persigue que los estudiantes accedan al aprendizaje de áreas lexicales y formatos discursivos específicos, empleando materiales auténticos seleccionados sobre la base de los contenidos estipulados para cada modalidad de manera que aseguren el aprendizaje contextualizado. Respecto a este objetivo específico, contamos con los resultados de una investigación (Cabral Leguizamón 2006) que examina el cumplimiento de la transversalidad de la enseñanza del inglés en el último año de la educación secundaria en una escuela de modalidad agrotécnica. La investigación evalúa las estrategias de articulación entre la lengua extranjera y las disciplinas específicas. Los resultados revelan que los esfuerzos sistemáticos logran plasmar estos objetivos pero en torno a una única habilidad: la comprensión lectora, recorte ‘que permitirá que el alumno cuente con estrategias sólidas para su desarrollo futuro’ (op.cit., pág. 3).

En el nivel superior encontramos un gran auge de lo que Estela Klett (2000) denomina la *focalización de competencias*, en la que se seleccionan una o dos macrohabilidades (en general la comprensión escrita y/o oral) y se deja de lado una enseñanza maximalista de la lengua. Los cursos de lecto-comprensión en lenguas extranjeras cuentan ya con una trayectoria ininterrumpida de varias décadas en el ámbito universitario argentino y latinoamericano. Esta práctica extensiva ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre la lectura de textos en lengua extranjera y materna en diferentes universidades del país.

Como se desprende de esta revisión, el logro de las metas consignadas en los documentos ministeriales encuentra como correlato la escasez de carga horaria y áreas de contenidos. Mientras que en el plano declarativo las recomendaciones son muy ambiciosas, las condiciones de implementación son menos alentadoras. En función de las dificultades que esta situación acarrea, en los últimos años ha aumentado considerablemente el interés por el estudio del lenguaje académico, tanto en lo que se refiere a la producción de los investigadores formados, como en lo relativo a las habilidades de los estudiantes. En este último caso, como resumen Giannattaeo et al. (2000: 195), las investigaciones se han orientado a

en todos los niveles de su formación, para adquirir el dominio de los distintos géneros académicos, tanto en la propia¹¹ como en una segunda lengua.

5. Las lenguas extranjeras más estudiadas

Antes de la implementación de la reforma educativa de 1993, las lenguas que se enseñaban en la escuela eran el inglés y el francés, por el valor instrumental del primero y por la importante herencia cultural francesa en Argentina antes mencionada. Al ingresar a la escuela secundaria (que es cuando se iniciaba el estudio de lenguas extranjeras) se optaba por una de ellas.

A partir de la reforma educativa de 1993, se decidió sustituir el francés por el portugués. Las influencias del primero resultaban ya lejanas en el tiempo y en el espacio y en cambio crecían los intercambios económicos, turísticos y culturales con Brasil, coronados con la creación del *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay).

En las escuelas orientadas hacia un país determinado, como ya se ha indicado, se enseñan también el italiano, el francés y el alemán, en virtud de la presencia de descendientes y de los vínculos bilaterales existentes con tales países.

5.1. *El inglés*

La variedad de lenguas antes enumerada, no obstante, es privativa mayoritariamente de los colegios privados bilingües –bastante costosos– situados solamente en las ciudades más importantes del país. La lengua extranjera “por excelencia” es el inglés, cuyo lugar privilegiado la Ley Federal de Educación fundamenta por su amplitud de uso.

El inglés, además de lengua extranjera, es una *lingua franca*, ya que carece de fronteras políticas, geográficas y culturales. Se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, una lengua en poder de extranjeros que cada vez se aleja más de sus raíces culturales e históricas. Es la lengua de la música pop, la computación y la bibliografía especializada, el lenguaje alternativo cuando dos hablantes no comparten una lengua en común. A pesar de que lo habla menos gente que el español, es el idioma que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo donde el inglés es una herramienta fundamental. La escuela debe lograr que los alumnos y alumnas se integren a esta macrocomunidad que se sirve del inglés para resolver sus cosas. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996a: 8).

¹¹ Una revisión sobre esta problemática puede verse en Sánchez de Peralta y Porras

Al desarrollar las otras lenguas, se verá qué consecuencias acarrea esta omnipresencia.

5.2. El portugués

Como miembro del MERCOSUR, Argentina tiene el compromiso formal de trabajar para la integración regional y, en este marco, la enseñanza del portugués juega un rol clave. De manera reciente (año 2001), las recomendaciones del *Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Área del Mercosur Educativo*, y de organizaciones interuniversitarias como el *Grupo Montevideo* destacan la necesidad de promover el manejo de las lenguas oficiales de la Región –el español y el portugués–, la determinación de estándares nacionales, regionales e internacionales, el desarrollo de dispositivos de evaluación de grados de competencia y uso del español y portugués latinoamericanos, y la consiguiente necesidad de formación de recursos humanos en este campo.

Desde entonces, los Ministros de Educación de Brasil y Argentina han reafirmado la importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina para el fortalecimiento de la integración regional¹².

Esta declaración se concretiza, no obstante, más en Brasil que en Argentina. Mientras que en el primero se establece la obligatoriedad de la enseñanza del español en la escuela, no ocurre lo propio en el segundo con el portugués. Así, la expansión del portugués como lengua extranjera en Argentina, largamente prometida, no se ha concretado aún.

5.3. El francés... o la torre inclinada de Babel

Si hasta aquí hemos establecido una bisagra entre las lenguas extranjeras y las de los pueblos originarios y las lenguas minoritarias en cuanto a la prevalencia de las primeras en el marco de las políticas, cabe hacer una salvedad. Las lenguas extranjeras no gozan todas de los mismos privilegios, y no es difícil imaginar hacia dónde se inclina la balanza... o la torre de Babel. Ocampo (2006), desde su rol de profesora de francés y responsable del diseño de espacios curriculares en esta lengua, se explaya sobre la lamentable homogeneización de la oferta educativa de los últimos años en lo que a lenguas extranjeras se refiere, en la que el inglés se impuso en detrimento de las otras. Ejemplifica la autora a partir de su experiencia docente:

La pregunta de por qué y para qué se enseña Francés ... es una constante a la que nos somete la sociedad a los profesores del área. Cada año, con cada grupo de estudiantes y de padres debemos esforzarnos por responder esta pregunta, ante la inutilidad que

¹² Estas declaraciones están disponibles en el Sistema de Información y Comunicación

supone el aprendizaje de esta lengua extranjera “tan en desuso y tan poco internacional” (pág.3).

Esta situación, no obstante, no es privativa de Argentina. Christine Hélot, reconocida profesora y lingüista francesa que recientemente visitara Argentina, apeló a combatir la hegemonía del inglés producto de la invasión de la cultura norteamericana. Aclarando que no se trata de una postura personal antinorteamericana, argumenta:

No podemos tener una sola cultura. La apertura a otras culturas es la educación en la alteridad: cuanto más estudiamos las lenguas más descubrimos las culturas, y más comprendemos a los otros. Y cuanto más comprendemos a los otros, somos más tolerantes de la diferencia y tenemos menos actitudes etnocéntricas o racistas (Helot, 2005).

Esta realidad pone en jaque las declaraciones de la Ley Federal de Educación acerca de la necesidad de fomentar el plurilingüismo en las escuelas. Malén (2006: 16/7) enumera las desfavorables consecuencias de esta Ley con respecto al francés:

- a) en algunas provincias fue eliminado su aprendizaje,
- b) en otras, se cerraron los profesorados y al no haber nuevos graduados se hicieron cargo de las horas profesores de otras provincias;
- c) se disminuyeron las horas de francés y éstas se adjudicaron a otras materias. Los docentes titulares debieron “reciclarse” para no perder su trabajo. Algunos enseñan idioma nacional, o comparten horas con docentes de otras materias, dan clases de teatro o tecnología;
- d) en general se suprimieron las horas en 8º y 9º y se pasaron a Polimodal;
- e) en muchas escuelas, el francés pasó a ser una materia opcional.

La situación se agravó con otros factores coyunturales. La demanda constante del dominio del idioma inglés en el mercado laboral la convierte en la lengua más elegida entre las ofertas educacionales, en tanto su conocimiento, junto al de la computación, es un requisito indispensable para conseguir trabajo. En este devenir, el habla cotidiana se está poblando de anglicismos empleados indiscriminadamente.

5.4. El español como lengua extranjera

La creación del Mercosur a principios de la década del 90 trajo aparejada otra consecuencia, además de la inclusión del portugués en los programas escolares. La reafirmación de la importancia del aprendizaje del español para los brasileños, más la creciente movilidad académica y laboral a nivel mundial atraída por una moneda devaluada y ofertas formativas de buena calidad impulsaron la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Argentina.

Dos grandes grupos de establecimientos dan respuesta a esta demanda: los centros de ELE de las universidades y los de la enseñanza

extranjeras, y las instituciones de nivel superior tanto estatales como privadas. Según Rusell, Varela y Velloso (2008) son las universidades y los institutos de formación docente los que absorben el mayor número de inscritos. Sin embargo, en cuanto a número de establecimientos y diversidad de servicios, prevalecen los institutos privados de idiomas y otras modalidades de educación no formal, como la enseñanza de ELE en *hostels*. Sobre este crecimiento institucional hay que aclarar que son incipientes los intentos de institucionalizar sistemas de regulación, registro de escuelas y certificación que regulen la calidad de enseñanza de los centros. Como señala Franzoni (2000), la entrada del español para extranjeros en el sistema formal reposiciona las opciones de los cursos que se ofrecen en los sistemas no formal e informal.

Al ser los destinatarios visitantes temporarios por razones de turismo, intercambio estudiantil, estancias de formación o trabajo, la demanda radica fundamentalmente en cursos muy intensivos que alternan con excursiones comprendidas en los programas educativos o autogestionadas. En el año 2006, las estimaciones arrojaban unos 23.431 turistas idiomáticos anuales, que llegan a Argentina con la motivación principal de aprender español (Sectur, 2006). El crecimiento relativo resulta más ilustrativo que las cifras absolutas. Desde 2004 –año en que se elaboran las primeras estadísticas oficiales– y hasta el año 2006, la demanda de cursos crecía a un ritmo del 25 % anual. Los datos del año 2007 señalan un incremento del 51% con respecto al año anterior. Y en pos de este crecimiento, el año 2004 registra 50 instituciones con ofertas en este ámbito, mientras que en el 2008 la cifra supera las 200 (Rusell, Varela y Velloso, 2008). La magnitud de este crecimiento permite hablar de la *industria del español como lengua extranjera en Argentina*.

El interés turístico que subyace a esta demanda condiciona que sean los lugares tradicionalmente más elegidos aquellos en los que existe más afluencia y, por ende, mayor desarrollo del turismo idiomático.

Según el estudio de la Secretaría de Turismo de la Nación (Sectur, 2006), más de la mitad de los visitantes provienen de 4 países: EEUU (20 %), Brasil (16 %), Alemania (13 %) e Inglaterra (8 %). El 20 % restante se distribuye entre: Australia (4 %), Canadá (4 %), Holanda (3 %), Suiza (3 %), Francia (3 %) y Japón (3 %). Velloso y Rusell (2008) agregan que si bien los números oscilan año a año en cuanto a quién ocupa el primer y segundo lugar en la distribución de alumnos, Europa y América del Norte constituyen los dos grandes contingentes que llegan a estudiar español a este país, siendo los intercambios universitarios los que incrementan estos números de forma sostenida. Y aunque los menores de 19 años constituyen un grupo menor, existen ofertas que organizan viajes para esta franja etaria.

Siguiendo con el estudio de la Sectur (2006), los motivos aducidos son: la posibilidad de comunicarse durante el viaje por Sudamérica por parte de los europeos, y la utilidad laboral por parte de los brasileños. En el

primer caso, cabe aclarar que el 58 % continúa su viaje fuera del país, principalmente por Sudamérica.

La estadía promedio de un turista idiomático en Argentina es de 10 semanas. Sin embargo, los europeos suelen solicitar cursos de dos semanas, mientras que los brasileños llegan a tomarlos de un año o más. Cabe destacar que el nivel de satisfacción en lo que respecta al país y a la institución o centro es muy alto (más del 90 %), dato alentador teniendo en cuenta que la recomendación opera como el principal mecanismo de acercamiento. Asimismo, si bien el contacto con el centro se realiza en general por Internet, un alto porcentaje (67 %) visita la escuela y adquiere el curso personalmente.

Respecto de otros mercados que compiten con Argentina sobresalen, en orden decreciente: España, México y Chile. Entre los motivos por los cuales se elige a Argentina, se destacan la cultura, el precio y la recomendación de otros que ya han estado. Se valora la seguridad y modernidad en comparación con el resto de Latinoamérica.

Naturalmente, es en Brasil donde la opción de Argentina tiene menos competencia. Sin embargo, el Instituto Cervantes abrió cuatro Centros durante 2007, además de los cuatro ya existentes. A propósito de tal panorama, decía el Diario “El País”¹³:

Los brasileños son conscientes de que están rodeados por todas partes por países que hablan español. El Mercosur, aunque le cuesta aún arrancar, será cada vez más una realidad bien concreta. ...En este contexto, no es de extrañar que Brasil vaya a ser el país con mayor presencia del Instituto Cervantes en el mundo.

La reacción de Argentina (y la región) ante este crecimiento es tardía y refiere a las recientes declaraciones en materia de políticas lingüísticas *del Mercosur Educativo* del año 2001 enumeradas en el apartado referido al portugués como lengua extranjera (PLE). Efectivamente, PLE y ELE pasan a constituir casi dos caras de la misma moneda, si bien –como se dijo– con más interés en ELE que en PLE.

A partir de este auge notorio, diversas instancias oficiales han reparado en la importancia de este sector con acciones concretas durante los últimos años. La Secretaría de Turismo de la Nación ha desplegado otras estrategias tales como la presencia en las ferias idiomáticas internacionales: Expobelita (Brasil), Expolingua (Alemania) y Nafsa (EEUU), junto a escuelas e instituciones oficiales. En el mismo sentido, y con esta información relevada se confeccionó en el año 2005 la primera Guía de Turismo Idiomático: “Estudiar español en Argentina”. La

¹³ Reportaje: La expansión de español. “Brasil entra en la órbita del español” Juan Arias - Río de Janeiro - 18/07/2007. Diario El País. URL: <http://www.elpais.com/articulo/revista/agosto/Brasil/entra/orbita/espanol/elpepirdv/200>

Dirección de Asuntos Culturales de la Cancillería Argentina realizó asimismo relevamientos cuantitativos desde el año 2004, algunos de cuyos resultados han sido expuestos en esta sección.

La certificación del ELE en Argentina constituye el ámbito más específico y contundente que manifiesta los esfuerzos conjuntos para dar respuesta a la pujanza de este sector. Si bien Argentina forma parte de la red de centros de examen del Instituto Cervantes junto a otros 95 países del mundo, un consorcio de universidades nacionales ha dado forma al *Certificado del Español: Lengua y Uso (CELU)*. A solicitud del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2001, sus lineamientos fueron aprobados también por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Implementado por primera vez a finales de 2004, contó con el acompañamiento de la firma de convenios con los Ministerios de Brasil y de la República Popular de China para el reconocimiento recíproco de los exámenes nacionales de lengua oficial. Por lo tanto, el proyecto incluye además el entrenamiento de evaluadores que aseguren la homologación de las diferentes instancias de aplicación y el otorgamiento de licencias de examen a instituciones evaluadoras externas.

Como resultado de estas acciones, la Argentina ofrece desde noviembre de 2004 un certificado internacional de lengua española, el primero de esta naturaleza promovido, reconocido y auspiciado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de Argentina.

Mientras que el panorama es promisorio en materia de certificación, el desarrollo editorial de ELE en Argentina aún está en sus albores. A la importantísima producción de materiales en España originada en la década de 1980, la producción argentina es más reciente, y se centra fundamentalmente en los manuales para el alumno.

Igual escasez registra el área de investigación, la cual en el año 2000 se manifiesta de modo aislado, disperso y no sistemático Franzoni (op.cit.). Ya avanzada la primera década del milenio, esta asistematicidad es aún característica (Pozzo, 2007).

6. La formación de los profesores de lenguas extranjeras

6.1. La formación inicial

La formación de profesores de lenguas extranjeras se lleva a cabo fundamentalmente en Institutos Superiores de Formación Docente estatales y privados reconocidos por las jurisdicciones (nivel superior no universitario de formación docente), más que en universidades.

Según la Ley Federal de Educación (de 1993), la formación académica está basada en siete bloques de contenidos: 1) la lengua extranjera, 2) Ciencias del lenguaje, 3) Literatura para el nivel de enseñanza, 4) Estudios sociales y cultura de la lengua extranjera, 5) enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, 6) Procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, 7)

Actitudes generales relacionadas con las lenguas extranjeras y su enseñanza (CFCyE, 1995). Estos campos muestran el amplio espectro involucrado en la formación completa de un profesor de lenguas extranjeras. A la consabida atención dispensada a los estudios lingüísticos y didácticos, la inclusión de los Estudios Sociales relacionados con la lengua meta en la formación inicial de profesores de idiomas manifiesta una concepción integral y no meramente instrumental de la lengua extranjera.

Un capítulo aparte merece la formación de profesores de español y de portugués como lengua extranjera (ELE y PLE respectivamente), con menos tradición en el país. Con respecto al primero, el notorio incremento en la demanda de cursos de español por parte de extranjeros puso en evidencia la falta de personal docente con formación específica. A esta área de vacancia respondieron posgrados¹⁴ (maestrías, especializaciones y postítulos) de Universidades e Institutos de Formación Docente, con desarrollo desigual a partir de la década de 1980. Surgieron también cursos aislados de capacitación docente desde el ámbito no-formal. A estas propuestas acuden profesores y traductores de otras lenguas extranjeras, o profesores en Letras (Lengua nacional), animados por el creciente desarrollo promocional del país. Esta doble vertiente ha dado lugar a debates teóricos¹⁵ que van desde las disputas de incumbencias hasta las posturas conciliadoras acerca de la complementariedad de los campos. En cualquier caso, es interesante señalar que hasta el año 2005¹⁶ no existía ninguna carrera de grado en ELE, situación que aviva aún más la heterogeneidad en la formación de los agentes.

Más allá de las iniciativas institucionales individuales, la necesidad de formación de recursos humanos en este campo que emana de las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Mercosur Educativo cristalizaron en el “Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Países del MERCOSUR”, firmado en junio de 2003 por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. El Acuerdo insta a cada Estado signatario a comunicar a los demás qué títulos están comprendidos en el Acuerdo, las instituciones habilitadas para expedirlos y los organismos nacionales competentes para admitir los títulos.

A partir de estas medidas se ha promovido también la formación de profesores de portugués. Prueba de tal interés es la organización del Seminario de actualización docente “Enseñanza del Español y el Portugués

¹⁴ Surgen en primer lugar el Diploma y la Especialización en Buenos Aires y la Maestría en Córdoba. La ciudad de Rosario, la tercera del país, lanza sus primeras propuestas en el 2006 de parte de su Universidad y del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”.

¹⁵ Cfr. Rogieri, 2008.

¹⁶ A partir de tal año surgen el Profesorado en la Universidad Nacional de Córdoba y la

como Lenguas Extranjeras”, cuya tercera edición culminó en el 2005. Surgió por iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y se encuadra en el marco de los documentos del Sector Educativo del MERCOSUR, las recomendaciones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas y el Relevamiento de la enseñanza de Lenguas Romances en el Cono Sur, publicado por la Unión Latina y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay (2002). De modalidad itinerante, está dictado por tres especialistas de Argentina, Brasil y Uruguay, en torno a los ejes lingüístico, metodológico y cultural. Su objetivo general fue fortalecer el proceso de integración de los países del MERCOSUR en el plano sociocultural y comercial a través del desarrollo de una fluida comunicación. Por la buena recepción de esta experiencia y los objetivos que plantea, es preciso que se constituya en una instancia estable y de mayor alcance.

Encuadrándose en este anhelo de oferta permanente surge en 1992 el primer Profesorado Universitario en Portugués, creado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El plan de estudios para la formación de profesores contempla un enfoque basado en el objetivo de integración de los pueblos, con estudios comparativo-contrastivos en todas las áreas (lingüística, cultural y literaria). Está pendiente que desde las esferas ministeriales se aprueben las dobles titulaciones (profesor de español y portugués como lengua extranjera) como reconocimiento al abordaje integrador.

Aunque de modo dispar, la titulación de docentes en ejercicio es un aspecto pendiente en todos los idiomas. Al no contar con suficientes docentes recibidos, también se toma a personal sin título, aunque con un impulso creciente a que lo obtengan en el corto plazo. Se estima que quienes ejercen sin titulación son bachilleres, maestros o profesores de otras disciplinas con conocimientos de la lengua extranjera o estudiantes de los profesorados en lenguas extranjeras (Unión Latina, 2002). Esta situación deja pendiente los saberes docentes, que pasan a limitarse a la propia vivencia como aprendiz.

6.2. Capacitación en servicio

Una vez graduados, los profesores tienen la posibilidad de tomar cursos de capacitación. De hecho, un 70 % de los docentes (en forma homogénea en los diversos niveles) saca provecho de estas propuestas (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadros: 37, 61, 109, 133 y 157), aunque las estadísticas no permiten diferenciar esta cantidad para los profesores de idiomas.

Mientras hay mayor predisposición a elegir temas tales como relaciones sociales y humanas y didácticas especiales, podemos anotar también cierto interés por el contenido de las disciplinas y temas de cultura general (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadros 38, 62, 110, 124, 158).

Las instituciones de Formación Docente, universitarias y no universitarias, prestan permanentemente ofertas de capacitación y actualización de los docentes en servicio. Estas propuestas se materializan en una Red de Formación Docente Continua, con comisiones evaluadoras provinciales encargadas de aprobar los proyectos presentados en su mayoría por los institutos de formación docente, las universidades y, en menor grado, gremios y organismos no gubernamentales.

La reciente creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2006 apunta a articular dichas propuestas, hasta el momento libradas al individualismo docente. En tal sentido, ha elaborado el Plan Nacional Docente (INFD, 2007) como documento matriz a partir del cual articular las reformas por carreras. Al momento de la escritura de este artículo, las mismas se encuentran en proceso de elaboración.

En el campo que nos compete, debemos destacar el aporte de las Asociaciones de Profesores de cada lengua en la actualización docente. Por citar el ejemplo del francés: la Federación Argentina de Profesores de Francés (FAPF) y la Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria (SAPFESU). Asimismo, de entidades internacionales especializadas, como por ejemplo la Embajada de Francia por medio de su Servicio Cultural –tomando el mismo caso–, o de los Consulados en las ciudades, como desarrolla Fernández (2006).

7. El trabajo docente

Las estadísticas oficiales no permiten identificar a los profesores de lenguas extranjeras dentro del colectivo docente. El Censo Nacional de Docentes 2004 del Ministerio de Educación de la Nación distingue solamente entre aquellos que trabajan en establecimientos educativos y los abocados a la tarea de supervisión y orientación educativa, así como la divisoria entre educación formal y no formal. Por su parte, el Relevamiento de la Unión Latina (2002: 26) declara que no parece haber datos sistematizados acerca de cuántos profesores enseñan cada lengua ni cuántos alumnos las aprenden.

Los profesores de lenguas extranjeras –agentes de nuestro recorte– se insertan en distintas modalidades: fundamentalmente en la educación común, que es la más numerosa, aunque también en la educación especial, de adultos y artística, distribuidos a su vez en los distintos niveles.

El 70 % de los docentes del país se desempeña en establecimientos estatales (administrados directamente por el Estado), 23 % en el ámbito privado exclusivamente (instituciones o personas particulares subvencionadas o no por el Estado) y el 7 % en ambas gestiones (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadro 2).

Desde el punto de vista social, los docentes gozan de cierta autonomía que se manifiesta, por ejemplo, en la posibilidad de elegir los horarios de trabajo. Considerando la situación actual de la docencia

reclamos salariales constituyen la causa principal de huelgas docentes, especialmente en el sector estatal. Estos paros condicionan la imagen de los docentes en la sociedad en general: en algún sentido cuentan con la solidaridad de la sociedad; en otros, son criticados. Ante estas dificultades, el gusto por la enseñanza constituye el motivo más invocado por los docentes de todos los niveles para justificar su elección por la docencia (Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004, Cuadros 40, 64, 88, 112, 136 y 160).

Puede ser interesante indicar que, aunque con variaciones, todos los docentes –más allá de sus disciplinas– cuentan con un alto número de horas semanales dedicadas a la docencia. No es un dato menor si pensamos que el máximo número de horas de enseñanza por semana para un profesor de escuela media alcanza las 44 horas cátedra (de 40 minutos cada una), y para un profesor de nivel terciario, 35 horas. Mientras que los docentes de los primeros niveles presentan una alta concentración de horas en un establecimiento, la situación se diversifica a medida que avanzamos en el trayecto escolar. Así, los profesores de la actual escuela secundaria (ex Polimodal) registran actuaciones en dos, tres o más establecimientos simultáneamente (28, 16 y 13 % respectivamente, según el Censo Nacional de Docentes 2004, cuadros 41, 65, 113, 137 y 161). Esta diversificación institucional del desempeño docente es la que caracteriza al profesor de idiomas, dada la escasa carga horaria curricular en las escuelas comunes. Esta situación ha sido señalada con la expresión *profesor-taxi*, asociada a la precarización de la tarea docente.

Por otra parte, la posibilidad de viajar al exterior, especialmente a países anglo o francoparlantes está reservada a una clase media-alta y alta no mayoritaria, por las distancias y los precios. Este dato es relevante si pensamos que estos viajes permiten tomar contacto directo con la/s cultura/s asociada/s a la lengua que se enseña. Estas dificultades son sorteadas a través de los programas de Cooperación e Integración Educativa Internacional, que proporcionan oportunidades de capacitación y servicio en el exterior. Estas becas son cofinanciadas por distintas instituciones tales como la Comisión Fulbright, el British Council, la Fundación Carolina de España o la Embajada de Francia. En particular, los convenios bilaterales sobre intercambio de asistentes de idiomas apuntan a fortalecer la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina y a la difusión del español en el exterior. Posibilitan que asistentes argentinos se desempeñen en establecimientos franceses, ingleses y estadounidenses de enseñanza primaria, secundaria y/o institutos de formación docente, conjuntamente con los maestros locales de español, y como contraparte, asistentes franceses, ingleses y estadounidenses se desempeñen en establecimientos argentinos de enseñanza primaria, secundaria y/o institutos de formación docente, juntamente con los maestros y profesores locales de francés e inglés.

8. A modo de cierre

En esta exposición se ha presentado un panorama actual sobre las lenguas extranjeras en la República Argentina. Para tal efecto, se ha iniciado con una descripción socio-geográfica del país, con el fin de situar las lenguas extranjeras en el contexto histórico y regional.

En el ámbito específicamente educativo, la situación actual de transición ha obligado a referirse en una doble terminología (Ley Federal de Educación / Ley de Educación Nacional; Educación General Básica / Escuela Primaria; Polimodal / Escuela Secundaria, etc.). Asimismo, la nueva Ley plantea a la fecha muchos interrogantes, ya que están pendientes las indicaciones específicas para dotar de sentido a las disposiciones de la ley madre. Ante ello, es sabido que las transformaciones llevan tiempo en instalarse definitivamente, razón que ha justificado detenerse en la Ley saliente. Si bien ambiciosa en el plano discursivo, el balance sobre la misma en el currículum vivido deja deudas pendientes para su sucesora, como se ha expuesto en cada uno de los apartados. Será preciso observar si la nueva ley apoya el objetivo plurilingüe que caracterizó a su antecesora en sus anhelos, aspecto que en su breve enunciación arroja cuanto menos incertidumbre. Es necesario, además, acompañar esta transición con estudios de campo que indiquen si el cambio en la legislación educativa contribuye a subsanar déficits en la enseñanza de lenguas o si se trata de un mero cambio nominal.

Otros factores externos merecen atención. En este sentido, cabe recordar que el entorno geográfico argentino es prácticamente monolingüe, ya que casi toda América Latina habla español. Si a esto se le suma la inexorable consagración del inglés como lengua franca en el mundo, las posibilidades reales de las políticas educativas plurilingües constituyen un verdadero reto para los Estados. La problemática trasciende la situación argentina, para despertar interrogantes que atañen a la preservación de la diversidad lingüística y cultural a nivel supranacional. Y cuando hablamos de diversidad se abre el complejo panorama de las lenguas originarias y su preservación.

El cotejo con la experiencia de otras naciones del mundo aporta aprendizajes valiosos, siempre que se la analice contextualizadamente. También es valioso el estudio diacrónico en el propio caso involucrado. La supeditación de proyectos educativos a políticas partidarias puede significar rupturas abruptas ante un cambio radical en el poder como el que caracteriza el paso de una ley de educación a otra en Argentina. La intención de abandonar la política neoliberal no debería desestimar la confección de balances objetivos acerca de la realidad que se pretende superar. Sería necesario capitalizar experiencias productivas y proseguirlas en función de objetivos más ajustados. Por ejemplo: aunque referidos originariamente a la Ley Federal de Educación, los cursos de acción impulsados por la Dirección General de Investigación, Desarrollo

Educativo (enumerados en Armendáriz, 2000: 149) deberían ser continuados con miras a las recomendaciones de la Comisión de Políticas Lingüísticas del MERCOSUR Educativo y no quedar entrampados en los cambios de color político que tengan lugar a nivel nacional. Por su parte, se deben detectar las falencias y proponer acciones superadoras.

Acordando con Franzoni (2000:271), y aun con los avatares señalados, la enseñanza del inglés, francés, italiano, alemán y portugués, en diferentes niveles y modalidades, constituye parte de la identidad nacional a partir de la especificidad de los vínculos entre sus países de origen y la República Argentina. La enseñanza de cada una de estas lenguas en el país –todas ellas desarrolladas en un contexto exolingüie–, ha contribuido a la construcción de la didáctica de lenguas extranjeras en Argentina. Esta producción académica, no obstante, cuenta con circuitos de circulación restringidos, que consisten fundamentalmente en los eventos nacionales de profesionales de cada lengua extranjera (por ejemplo, los Congresos Nacionales anuales de la Federación Argentina de Profesores de Inglés). Es escasa la presencia en revistas internacionales, conclusión que no sorprende si consideramos que las publicaciones argentinas en todas las ramas del saber apenas superan las 40.000 en la década comprendida entre 1994 y 2004 y no llegan a las 500 tomando todas las Ciencias Sociales en el mismo periodo, según se desprende de los datos vertidos por Charreau (2005: 7-8). Las producciones circulan por medio de las Actas de Congresos, publicaciones que tampoco resultan de fácil localización.

La prestigiosa profesora e investigadora Estela Klett (2005) destaca la larga trayectoria que posee Argentina en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en todos los niveles del sistema escolar formal. Sin embargo, aclara que la producción teórico-metodológica editada localmente no se compadece con esa importante tradición ni corresponde numéricamente a la riqueza de las situaciones en las que las lenguas juegan un destacado papel formativo a lo largo y a lo ancho del país. A esta área de vacancia habría que agregar otra más: la escasez de estudios en perspectiva que reflexionen sobre las políticas macro en materia de lenguas. Paradójicamente, los pocos antecedentes remiten a producciones realizadas en el extranjero (Unión Latina, 2002; de Mejía, 2005).

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera –la nueva “estrella” en Argentina y en el mundo–, será preciso promover un desarrollo sólido y sostenido para que no resulte en un efímero fenómeno coyuntural.

Es indudable que existen retos cruciales que ocupan el centro de las preocupaciones educativas: repitencia, analfabetismo y deserción; recuperar a los niños que abandonan la escuela o resolver la exclusión social. Asimismo, y considerando que la mayoría de los docentes en general se desempeñan en la Educación General Básica o Escuela Primaria, podemos decir que los profesores de idiomas constituyen un colectivo de titanes. Si en la enseñanza de idiomas se iniciaran las labores de

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

central que ocupan las lenguas extranjeras en los intercambios académicos, educativos, sociales e individuales del mundo de hoy. En el contexto actual, las lenguas extranjeras en el currículo escolar tienen un importante rol que cumplir. Su naturaleza intercultural las convierte en un escenario propicio para promover actitudes de respeto y tolerancia, tan necesarias en un mundo plagado de conflictos enquistados. Para lograr tales resultados, no obstante, es preciso encauzar determinadas condiciones de implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras, que tiendan a resolver o al menos aminorar las dificultades señaladas en este trabajo.

Referencias

- Albarracín, L. y Alderetes, J. (2003a) *Lengua propia y exclusión social: los dialectos regionales y las lenguas vernáculas*. Encuentro Nacional de Educación e Identidades “Los Pueblos Originarios y la Escuela”. Universidad Nacional de Luján y CTERA.
- Albarracín, L. y Alderetes, J. (2003b) ¿Homogeneización o Regionalización? En: *Actas del Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal ¿Mejor educación para todos?”*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Armendáriz, A. (2000) ‘Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad’. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000, 139-156.
- Ávila, H.L. (2006) *Las políticas lingüísticas y nuestras lenguas vernáculas: ¿qué hacemos con nuestro quichua?* XII Encuentro de escritores en Libertador, pcia. de Jujuy. URL: <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/Hebe01.html> [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].
- Cabral Leguizamón M. E. (2006) *La transversalidad entre el inglés y espacios curriculares de especialidad en el 3º año de polimodal*. I Jornadas Interdisciplinarias Lengua, Identidad e Ideologías. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. URL <http://www.adilq.com.ar/Jornadas2006a.htm>. [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].
- Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE- (1993) *Ley Federal de Educación N°24.195*.
- Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE- (1995) *Contenidos Básicos Comunes de la formación docente de Lenguas Extranjeras para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal*. URL http://www.me.gov.ar/curriform/cbc/cbc_tnlex1.htm [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].
- Consejo Federal de Cultura y Educación -CFCyE- (1997) *Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas – A15*.

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Charreau, E (2005) *Una década en el desarrollo científico y tecnológico en Argentina*. Subsecretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación. Ministerio de la Producción de la Provincia de Santa Fe.

De Mejia, A.M. (ed.) (2005) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernández, M. (2006) 'El Profesorado de Francés de Rosario y la Embajada de Francia en Argentina: Historia y vigencia de una fructífera cooperación.' *Revista Conexión* N°5. Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossettini". Rosario, Argentina.

Franzoni, P. (2000) 'Procesos y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: una mirada desde la Lingüística Aplicada'. En *Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Giammateo, M.; Albano, H.; Trombeta, A.; Gubitosi, P. y Basualdo, M. (2000) 'Dominio léxico general y aprendizaje de términos especializados en los niveles superiores de la enseñanza'. En *Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Helot, C. (2005) Entrevista realizada por Paz Mendoza para *El Paraninfo* N°23, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe: Argentina. Disponible en *Quaderns Digitals*:

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=2&articuloSeccion_id=5857. [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Instituto Nacional de Estadísticas y Censo -INDEC- (2005) *Encuesta de Pueblos Indígenas 2004-2005, Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.

Instituto Nacional de Formación Docente -INFID- (2007) *Plan Nacional Docente*. URL <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf>. [fecha de consulta: 2 de enero de 2009].

Klett, E. (2000) 'Tendencias de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a fines del milenio. ¿Continuidades o rupturas epistemológicas?' En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

Klett, E. (dir.) (2005) *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria editores.

López, V. (1910) *Manual de la Historia Argentina*. Buenos Aires: A.V.López editor.

Malén, L. (2006) 'En retrospectiva: un abordaje diacrónico de la enseñanza del francés en nuestra región'. *Revista Conexión* N°5. Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossettini". Rosario, Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación -MCyEN- (1996a) 'Lenguas extranjeras: capítulo aparte'. En *Revista Zona Educativa*, año 1, n° 2.

Diálogos Latinoamericanos 15, 2009

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación -MCyEN- (1996b) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Censo Nacional de Docentes*. URL <http://diniece.me.gov.ar> [fecha de consulta: marzo de 2008]

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

Moreno Fernández, F. y Otero, J. (1998) ‘Demografía de la lengua española’, en Centro Virtual Cervantes. *El español en el mundo*, Instituto Cervantes. URL <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/> [fecha de consulta: marzo de 2008].

Ocampo, M. (2006) *El diseño del espacio curricular francés en Tucumán: Una propuesta contra la homogeneización en lenguas extranjeras*. I Jornadas Interdisciplinarias “Lengua, Identidad e Ideologías”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. URL <http://www.adilq.com.ar/Jornadas2006a.htm> [fecha de consulta: 2 de enero de 2009]

Pozzo, M.I. (2007) *La formación básica del profesor de español como lengua extranjera*. Rosario, Argentina: Laborde.

Rogieri, P. (2008) ‘Los estudios sobre la representación en el lenguaje para la formación docente E/LE’. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Russell, G., Varela, L. y Velloso, L. (2008) *La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión*. Real Instituto Elcano. URL http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CO_NTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/Lengua+y+Cultura/ARI61-2008 [fecha de consulta: 2 de enero de 2008].

Sánchez de Peralta, R. y Porras, H. (2006) *Una experiencia articuladora entre el Polimodal y los estudios superiores*. I Congreso Nacional ‘Leer, escribir y hablar hoy’. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. URL http://www.humanasvirtual.edu.ar/downloads/congreso/so-8859-1_Q_An=E1lisis_de_una_experiencia_de_articulaci=F3n_entre_el_p_=olimodal%20y%20los%20estudios%20superiores.doc [fecha de consulta: 2 de enero de 2008].

Secretaría de Turismo de la Nación -SECTUR- (2006) *Turismo idiomático en Argentina*.

Unión Latina, Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay (2002) *La enseñanza de lenguas romances en el Cono Sur*. URL <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/65.pdf> [fecha de consulta: 2 de enero de 2008].

Velloso, L. y Russell, G. (2008) ‘Estudiantes de ELE en Argentina: estudio comparativo de los tres últimos años’. *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.