

Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina¹

Elvira Narvaja de Arnoux²

Resumen: Las ideologías lingüísticas se pueden abordar considerando los comportamientos lingüísticos y los modos como remiten a diferentes aspectos del contexto o focalizando los discursos que tematizan la lengua. En ambos casos son particularmente significativas las apreciaciones metalingüísticas y metapragmáticas referidas a diferentes objetos sociolingüísticos y las condiciones de producción y de circulación de los enunciados. En la primera parte del artículo nos centraremos en una escena glotopolítica, en la que las palabras proferidas por un dirigente sindical ponen en escena las lenguas en una oposición, inferible gracias a datos del contexto, entre español e inglés. En la segunda parte consideraremos una serie de borradores de un Acuerdo-Marco destinado a regular la enseñanza de lenguas extranjeras en la década del noventa. Sus vacilaciones primeras así como las decisiones que se toman muestran las negociaciones propias del proceso de elaboración del documento y las representaciones respecto del inglés y las otras lenguas. Finalmente, señalaremos cómo se retoman en la etapa actual los ideogramas de los noventa.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas; representaciones sociolingüísticas; ideogramas; escena glotopolítica; integración regional.

Resumo: As ideologias linguísticas podem ser abordadas considerando os comportamentos linguísticos e as maneiras pelas quais se referem a diferentes aspectos do contexto ou enfocando os discursos que tematizam a linguagem. Em ambos os casos, as apreciações metalinguísticas e metapragmáticas referentes a diferentes objetos sociolingüísticos e as condições de produção e circulação das declarações são particularmente significativas. Na primeira parte do artigo, vamos nos concentrar em uma cena glotopolítica, na qual as palavras proferidas por um líder sindical mostram as línguas em uma oposição, que não se pode inferir graças aos dados do contexto, entre o espanhol e o inglês. Na segunda parte, vamos considerar uma série de minutas de um Acordo-Marco destinado a regulamentar o ensino de línguas estrangeiras na década de noventa. Suas hesitações iniciais e as decisões tomadas mostram as negociações próprias do processo de elaboração do documento e as representações referentes ao inglês e às outras línguas. Por fim, indicaremos como são retomados, no estágio atual, os ideogramas dos anos noventa.

Palavras-chave: Ideologias linguísticas; representações sociolingüísticas; ideogramas; cena glotopolítica; integração regional.

Partimos de considerar las ideologías lingüísticas como conjuntos de representaciones sociolingüísticas, es decir, de aquellas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales referidas a ellos (ARNOUX; DEL VALLE 2010). Estas

¹ Recibido em 28 de junho de 2018. Aceito em 7 de julho de 2018.

² Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora da Universidad de Buenos Aires (UBA). E-mail: elviraarnoux@gmail.com.

dependen de las posiciones sociales y/o de los posicionamientos que los que las sostienen adoptan en los espacios en los que actúan. Al analizarlas se puede considerar, desde el punto de vista temporal, tanto determinadas coyunturas como procesos históricos más amplios en los que debemos incluir no solo las transformaciones sociales y políticas sino también los cambios en las tecnologías de la palabra. Así como hay representaciones de época ampliamente compartidas, la mayoría se inscribe en conflictos de diferente alcance, lo que lleva a que, según los momentos, unas estén mejor posicionadas y ocupen una posición dominante mientras otras luchan desde posiciones de fuerza desfavorables.

El estudio de las ideologías lingüísticas es complejo y accedemos a ellas desde diferentes abordajes metodológicos. En algunos casos, desde un enfoque etnográfico, las inferimos a partir de determinados comportamientos lingüísticos; en otros, que atienden más al análisis de la discursividad, lo hacemos relevando una serie de apreciaciones metalingüísticas y metapragmáticas explícitas o reconociendo los ideogramas que sostienen discursos pertenecientes a diferentes ámbitos y que tematizan las lenguas u otros objetos como, en una lista abierta, el bilingüismo, las gramáticas, la figura del lector, los sociolectos, los cronolectos, los géneros, la oratoria o las variedades regionales. En todos los casos, las ideologías lingüísticas se vinculan con otras referidas a variados aspectos sociales, que se exponen en discursos de distinto tipo, entre otros, científicos, mediáticos o políticos. De allí el interés, en muchos casos, de poner en relación unas y otras para poder interpretar la función que desempeñan en un determinado momento.

En este artículo nos referiremos a algunas representaciones acerca del inglés en la Argentina. En la primera parte, consideraremos una escena glotopolítica (ARNOUX 2011, 2014), es decir, aquella en la que, en una interacción, irrumpe la cuestión de la lengua por razones que no son evidentes en un primer momento y que imponen la realización de inferencias interpretativas. Así, la escena glotopolítica, más que ilustrar comportamientos habituales, presenta cierta excepcionalidad que obliga tanto a los que la presencian como a los analistas a buscar una explicación, en la que es necesario activar los datos contextuales. En la segunda, estudiaremos las reformulaciones en una serie de borradores previos a la versión definitiva, presentada en 1998, de un Acuerdo-Marco del Consejo Federal de Cultura y Educación acerca de la enseñanza de lenguas

extranjeras. Abordaremos las representaciones del inglés que orientan el texto fuente y las sucesivas formulaciones de secuencias significativas en las que, a la apelación de lugares comunes y al borramiento de la dimensión política, se agrega la invisibilización del portugués en una época en la que el Mercosur está en pleno funcionamiento. Cerraremos ese tramo con la referencia a algunos discursos de esta nueva etapa neoliberal, en la que se naturaliza la posición dominante del inglés, acompañando las transformaciones políticas de la región, que implican una mayor influencia de Estados Unidos.

Una escena glotopolítica

El 6 de abril de 2017, en ocasión del primer paro nacional contra el gobierno de Mauricio Macri en la Argentina, uno de los dirigentes sindicales que hacían la evaluación de la jornada, en el comienzo de su intervención, señala: “Dicen que no entienden, pero nosotros hablamos español y esta es la lengua oficial de la República Argentina” (Juan Carlos Schmid). La extrañeza de esta observación generada, por un lado, por quien la dice, que habitualmente no se interesa por los temas del lenguaje, y, por el otro, por la situación de enunciación inmediata, obliga a reponer datos del contexto para comprender su significación y pertinencia. El auditorio, los periodistas que asistían a la conferencia de prensa, lo hicieron seguramente con rapidez ya que ellos mismos seguían el desarrollo de las noticias por los medios.

Podemos caracterizar este fragmento de la exposición del sindicalista en ese espacio, el salón Felipe Vallese de la Confederación General del Trabajo, y en ese contexto, el paro, como una escena glotopolítica, en el sentido de que, justamente, pone en escena e instala en un primer plano la cuestión de la lengua y al hacerlo obliga al otro a desplegar una actividad interpretativa y a indagar en los aspectos no dichos (y que no van a ser dichos salvo si se solicita una aclaración o si se discute la afirmación primera). La escena activa, entonces, la capacidad inferencial de los otros y desencadena representaciones variadas, aunque no define la orientación ideológica que se le pueda dar. En esto cada uno deberá acudir a sus matrices propias, de allí que la escena puede ser objeto de debate, como ocurre en muchas ocasiones.

Lo que resultaba evidente en la escena que focalizamos era que la pantalla cortada de las emisiones televisivas contraponía el Mini Davos (Foro de Inversiones y Negocios, versión local del Foro Económico de Davos) a las protestas en la calle, las próximas a la sede de Puerto Madero, en la que aquel se desarrollaba, y también las otras en Panamericana o Puente Pueyrredón (lugares emblemáticos de las manifestaciones populares). Este contraste no era ajeno a los dirigentes sindicales, que en otro momento de la intervención dijeron (en la voz de otro de los triunviros de la CGT, Héctor Daer) retomando confrontativamente el saludo inicial del presidente en el evento citado (Macri había dicho a los asistentes eludiendo la referencia directa al paro: “estoy contento de que tantos estemos trabajando”, lo que había sido festejado por sus allegados): “estamos tristes de que tantos argentinos no estén trabajando porque no tienen trabajo”. Este enunciado, además de exponer la dimensión polémica del discurso por los paralelismos sintácticos y la oposición *contento/triste* que aludían a la frase primera, desplazaban la referencia al paro hacia la causa que lo había motivado. El no trabajar debido al paro era la expresión de una respuesta sindical al no trabajar por efecto de la política de despidos; y los que en ese momento estaban trabajando en el Mini Davos eran, en gran medida, los responsables en tanto defensores del neoliberalismo.

El interés de las escenas glotopolíticas es que, por un lado, muestran el peso de la lengua, utilizada o referida, en las construcciones identitarias y la facilidad con que remite a ellas. En este caso, se oponía el español al inglés, que dominaba en todos los afiches que enmarcaban el Mini Davos, y se hacía presente en el juego o no de auriculares que la televisión mostraba y que indicaba el dominio de la lengua “global” por parte de los funcionarios. Lo que se percibía era que en el recinto cerrado, compartido por el gabinete nacional y por alrededor de 1200 empresarios a los que había que seducir respecto de las condiciones de inversión, la lengua privilegiada era el inglés. Esto hubiera pasado desapercibido e incluso naturalizado, ya que es la lengua que se utiliza en encuentros internacionales en el mundo de las finanzas, si no hubiera estado el paro. La referencia a la lengua, por su valor simbólico y por su mecanismo sinecdótico, permitía hacer visibles las fuerzas en conflicto y las representaciones a las que se las asociaba: por un lado, el pueblo de la nación, con todos los atributos tradicionales que la historia estatal les asignaba, y, por el otro, los empresarios

internacionales y el gobierno, como los enemigos extranjeros. Esto, a la vez, justificaba políticamente el paro y el enfrentamiento: lo que se hacía era también defender a la patria, que cristalizaría un año después en la consigna “La patria está en peligro”. Se activaba, así, la memoria antimperialista, en una fecha muy próxima a la conmemoración del desembarco en Malvinas (episodio inicial del intento fracasado del gobierno militar de recuperar las islas argentinas que están en manos de los británicos). Como demostración de que era una lucha que convocaba un espacio mayor que el del país se usó “español” en lugar de “castellano” ya que es lo que se impone cuando se contrasta nuestra lengua con las otras.

Pero era necesario afirmar la lengua en el Estado, de allí el segmento “es la lengua oficial de la República Argentina”. En ese contexto, la legitimidad de la lengua se proyecta a los que la usan y valoran: son ellos, los que hablan español, los que en realidad respetan al Estado. Esto permite devolver las acusaciones de destituyentes al campo opuesto: son ellos, los que se sitúan en el Mini Davos los que luchan contra las instituciones o las desestabilizan ya que no respetan ni siquiera lo que es “oficial”, la lengua de la República.

Por otra parte, el enunciado que analizamos se inicia con “dicen que no nos entienden”, que es lo que reiteraban los funcionarios: no entendían el paro porque la situación mejoraba, el diálogo estaba abierto y se había atendido a muchos de los requerimientos. Los dirigentes sindicales destacaban que no solo ellos habían explicado suficientemente las razones del paro sino que también la misma realidad –fuerte disminución del poder adquisitivo, despidos, aumento de la pobreza, cierre de empresas– era de por sí elocuente. Frente al diálogo de sordos se suministra una respuesta posible: no hablan la misma lengua. Pero esta potencialidad metafórica debe anclarse en lo conocido y en lo fácilmente transmisible, no hablan la lengua española, y esto desencadena las inferencias más localizadas a las que nos hemos referido antes.

En este juego netamente polémico dominan las operaciones de condensación y desplazamiento, a cuyo análisis el psicoanálisis nos tiene acostumbrados. La primera se caracteriza por el laconismo del contenido manifiesto en relación con el contenido latente: varias cadenas asociativas se condensan en una representación. Desde el punto de vista “económico”, señalan LAPLANCHE y PONTALIS (1972), esta última se encuentra cargada de energía debido a las diferentes cadenas que se suman sobre ella.

En el desplazamiento, en el que domina el mecanismo metonímico, opera la censura que proyecta sobre un objeto aceptable lo que no puede ser dicho.

La fuerza de una escena glotopolítica reside en que interpela al otro, lo obliga a inferir las representaciones acerca de la lengua y de sus relaciones con lo social ya que, en general, no se explicitan, a interrogarse por qué se dice lo que se dice, a buscar en el entorno situacional o en el contexto más amplio las razones de ello y, asimismo, aquellas por las cuales hay cosas que no pueden ser dichas sino implícitas. Y, también, se impone posicionarse respecto de lo dicho, lo que da lugar en muchos casos, como dije antes, a debates y cuestionamientos. Las escenas glotopolíticas revelan el papel político de las lenguas en un momento y para un sector social específico. En este caso la oposición *español/inglés* les permite a los dirigentes sindicales no expedirse acerca del Mini Davos ni del gesto presidencial, lo que los hubiera hecho más vulnerables frente a los funcionarios y la prensa, pero sí exponer la oposición e inscribirse, para fortalecerse, en una historia de luchas pasadas. Además, instalan la polémica en un registro humorístico, lo que les da cierta fuerza y al mismo tiempo no los compromete.

Para el que analiza la escena, esto muestra, fundamentalmente, que lo que está en el centro del debate es la pregunta, más amplia, por cuál debe ser la política del Estado nacional frente al proceso de globalización, con su secuela de enriquecimiento de pocos y empobrecimiento de las mayorías, precariedad laboral, aumento del trabajo informal, inestabilidad previsional, debilitamiento de las funciones del Estado. Esta interrogación es desencadenada por la puesta en cuestión del papel político de las lenguas. Por otra parte, evidencia que cuando hablamos de la lengua también estamos hablando de otras cosas y que esa referencia a la lengua, como todo uso ideológico, devela y oculta al mismo tiempo.

El borramiento de la dimensión política de la enseñanza del inglés y la invisibilización del portugués

La defensa de la enseñanza del inglés en la Argentina, desde los años noventa, se asoció, como en otros lugares, con los requerimientos de la globalización y con el ideologema (enunciado ideológico transformado en lugar común, que, como tal, no se discute y que sostiene el despliegue argumentativo) de *lingua franca*, aquella

desprendida de las variedades de una lengua histórica. Esto se apoyaba en el carácter de dominante que se le asignaba en los ámbitos científicos, de las finanzas y de los “intercambios internacionales”. Se buscó generar, así, una representación despolitizada, que alcanzó en nuestro ámbito cierto peso no solo por su legitimación global sino también porque la lengua con la que competía era el portugués, cuya enseñanza se justificaba en razones que tenían que ver fuertemente con la política estatal de poner en marcha el Mercosur. En relación con ello, la defensa del portugués se fundamentaba en las necesidades de los intercambios económicos que se iban a multiplicar pero también en la importancia de conocer al otro tanto por su condición de socio como de miembro de una posible integración política, posición que se acentuaría a partir del nuevo siglo.

El plantear al inglés como *lingua franca* implicaba desprenderla de los espacios nacionales en los que se hablaba y alejar de esta manera el fantasma del imperialismo lingüístico. Se sostenía que, en el sistema educativo, se debía aprender el inglés como cualquier otra disciplina del *curriculum* escolar cuyo conocimiento era necesario para desempeñarse en el mundo actual. Este planteamiento era discutido, por un lado, por los que afirmaban que la neutralidad era ilusoria ya que el inglés se asociaba con los centros de poder y su expansión en el universo global, y que, salvo en intercambios minorizados, se imponía la superioridad de los que tenían el dominio como hablantes nativos sobre los demás. Por el otro, los profesores de inglés, particularmente, insistían en que la enseñanza no debía reducirse a atender a la función vehicular sino que debía vincularse con la cultura y la historia de los países angloparlantes. Incluso algunos señalaban que además de considerar esos aspectos en relación con los países centrales, Estados Unidos y el Reino Unido, había que abrirse al inglés de las antiguas colonias. Las posiciones reseñadas atravesaron las discusiones y dieron lugar a cambios en los documentos oficiales que mostraban etapas en el modelado de las representaciones con sus líneas de fuerza y sus estabilizaciones relativas.

Nos referiremos, en primer lugar, al Acuerdo-Marco N° 15 de 1998, del Consejo Federal de Cultura y Educación, en el que se establecían 3 ciclos trianuales de lenguas extranjeras, 2 de los cuales debían estar en la escolaridad obligatoria (EGB), lo cual significó por primera vez la obligación de incluir las lenguas extranjeras en la escuela primaria. Por otra parte, uno de los tres ciclos debía ser obligatoriamente de

inglés, única lengua para la cual entonces se desarrollaron Contenidos Básicos Curriculares³.

El primer documento, del 7 de enero de 1997, caracteriza al inglés que va a ingresar al sistema educativo como *lingua franca*, suministrando la definición de la Unesco (en 1953, “define la *lingua franca* como una lengua que se usa habitualmente por usuarios de lenguas diferentes para facilitar la comunicación”), ampliándola, para lo cual se consideró necesario diferenciarla de un *pidgin*, y señalar que aquella es un dialecto “general” y que no presenta una estructura incompleta:

(1) Este tipo de variedad reducida (*pidgin*) no puede ni debe ser el objetivo de la educación sistemática. Se considera al inglés como *lingua franca* porque es una lengua que carece de usuarios nativos, y porque es el producto de una situación multilingüe. De ninguna manera exhibe una estructura fonológica, morfológica o sintáctica incompletas. Simplemente ignora las variedades dialectales (americana, británica, etc.) para la *producción*, adoptando un dialecto caracterizado como de *inteligibilidad general*. Las variedades dialectales se reservan para la comprensión de textos orales.

Se diferencia la producción en un dialecto que nadie habla de la comprensión en la que necesariamente se deberá recurrir a las variedades dialectales si se utilizan corpus auténticos. Entre estas variedades posiblemente –pero esto no se dice– se deben elegir las que presentan diferencias menores y ya catalogadas (como entre el inglés norteamericano y el británico) porque con las restantes puede ocurrir lo que reconoce RICENTO (2015): que se encuentre con innumerables formas y variedades del inglés que son mutuamente ininteligibles. Pero este problema no se presenta si queremos formar consumidores, como parece señalarlo otro segmento del texto, ya que los productos que se consideran son los desarrollados por países centrales:

(2) Es indudable que la constante circulación y actualización de la información produce una arrolladora cantidad de material bibliográfico e instructivos para el uso de maquinarias, aparatos e instrumentales en todas las áreas, incluyendo también a la cotidianidad (máquinas fotográficas, televisores programables, videograbadoras y/o reproductoras, walkman, grabadores, equipos musicales, videojuegos, “por nombrar sólo algunos aparatos de uso hogareño”). Esos textos se publican casi exclusivamente en inglés. Se desea la inserción de Argentina en

³ Agradezco el generoso aporte de Roberto Bein, que suministró los datos curriculares y los borradores del Acuerdo.

el contexto mundial y la formación de los ciudadanos para el desempeño laboral y profesional, en este marco la opción como lengua vehicular es indudablemente el inglés.

El cierre en el que se pasa de *lingua franca* a “lengua vehicular” (“la opción como lengua vehicular es indudablemente el inglés”) parte de una afirmación general que se presenta como verdadera (“Se desea...”), diferente de lo esperable (“Si se desea...”). Pero la premisa mayor de un posible entimema es el ideograma que sostiene la argumentación: la inserción en el mundo requiere del inglés. Por otra parte, se supone que “la inserción en el contexto mundial” no puede ser otra que la vinculada a la economía y, sobre todo, a los buenos negocios de los que producen los artículos que van a imponerse. Pero se agrega un nuevo aspecto, “la formación de los ciudadanos para el desempeño laboral y profesional” (que por su vínculo sintáctico parece objeto del mismo impulso deseante). En este caso lo “indudable” del inglés, que marca la naturalización del mercado de bienes simbólicos (BOURDIEU 1982), es, por cierto, altamente discutible ya que la mayoría de las actividades laborales y profesionales se realizan en español. Y si pensamos en lo más próximo, que son las empresas del Mercosur, el desarrollo argumentativo llevaría a la enseñanza del portugués, pero esta lengua está totalmente invisibilizada. Solo se la menciona en una nota (que ni siquiera va a aparecer en la versión final), en el borrador 5, en un listado en el que su posición inicial sea posiblemente respuesta a algunas observaciones hechas al documento: “Nota: Se consideran como otras lenguas extranjeras el portugués, francés, alemán, japonés, ruso e italiano.

Como vemos, las representaciones asociadas al inglés dependen de la ubicación que se le asigna a la Argentina en el contexto global. Predomina una confiada mirada al liberalismo económico y una ausencia total de referencias al Mercosur, que es el espacio más importante de intercambio económico, en el cual se puede llegar a acuerdos que no subalternicen a los países miembros. Esto lleva a la invisibilización del portugués y a la defensa de la condición de *lingua franca* del inglés. Pero esta operación da un paso más. Para escapar a la representación de lengua simplificada, que podría permanecer a pesar de la oposición al *pidgin*, se insiste en focalizar el *status* y no el *corpus* (KLOSS 1969). Así, se la jerarquiza como “lengua de comunicación internacional”, cuya reformulación intradiscursiva es “*lingua franca* natural”. El sintagma resaltado la aleja de sus raíces

culturales primeras, pero el atributo la muestra como la lengua de una cultura global, asociada con “una comunidad universal de usuarios sin fronteras geográficas ni políticas, que escucha, habla, lee y escribe en inglés”. Es evidente que si se quieren desarrollar las cuatro competencias en el sistema educativo, se impone la enseñanza exclusiva del inglés, como parece señalarlo la conclusión: “Por las razones explicitadas se recomienda la introducción del inglés como *lingua franca* a partir del 2do. Ciclo”. Para apreciar el despliegue argumentativo es conveniente volver al párrafo completo del documento en el que los términos o sintagmas empleados (“hermanan”, “integran”, “sin fronteras”, “lengua de la música”, “la computación y la comunicación planetaria”, “redes de conocimiento científico”, “resolver los problemas de comunicación”) buscan valorar la lengua desde otro lugar que no sea el del consumo o la obtención de un empleo (como se había señalado antes) y reforzar la representación de “lengua de comunicación internacional” ya que se está hablando de su presencia en el sistema educativo. Es posible que esta nueva perspectiva haya resultado de las negociaciones entre los que intervinieron en la primera redacción del documento. La excepcionalidad del inglés respecto de las otras lenguas extranjeras se justifica:

(3) Es indudable que el inglés se ha convertido en mucho más que una lengua extranjera: es la lengua de comunicación internacional, que hermana e integra a una comunidad universal de usuarios sin fronteras geográficas ni políticas, que escucha, habla, lee y escribe en inglés. Es entonces la lengua de la música, la computación y la comunicación planetaria a través de Internet y el correo electrónico; la lengua de la bibliografía técnica que tiende redes de conocimiento científico; la lengua a la que recurren los hablantes de lenguas diferentes para resolver sus problemas de comunicación. El inglés se ha transformado en la *lingua franca* natural y, al hacerlo, se ha ido alejando de sus raíces culturales.

El segundo borrador suprime en (1): “incluyendo también a la cotidianeidad (máquinas fotográficas, televisores programables, videograbadoras y/o reproductoras, walkman, grabadores, equipos musicales, videojuegos, “por nombrar sólo algunos aparatos de uso hogareño”)” posiblemente porque esto minorizaba notablemente su importancia. Y se agregó en el cierre del párrafo “de comunicación internacional”, siguiendo el proceso anterior al que nos habíamos referido. Pero lo interesante es que se recomienda la introducción de otras lenguas (lo que solo estaba esbozado en el primer

borrador) a partir de un conector adversativo que argumentativamente señala que si bien lo anterior nos podría llevar a una conclusión, en este caso, “solo el inglés”, como lo pensaban varios funcionarios (lo que posiblemente dio lugar a discusiones por los profesores de las demás lenguas), hay que considerar otras posibilidades:

Sin embargo, tendiendo a la creciente necesidad de participar activamente en un mundo globalizado, se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible. Del análisis que cada jurisdicción realice a partir de las necesidades regionales, dependerán las decisiones sobre la lengua o las lenguas que deben enseñarse.

La oferta plurilingüe y multicultural va a permanecer a lo largo de los borradores y en la versión final porque es una forma de invisibilizar el estatuto diferente del portugués, ya que este no es una simple lengua extranjera sino una lengua de integración regional hablada por más de doscientos millones de personas, con la que tenemos un vínculo que el Mercosur ha acentuado. A ello remite parcialmente la indicación de “las necesidades regionales”, que incluso en un borrador posterior se amplió a “las necesidades geopolíticas y regionales”, pero esta modesta alusión va a desaparecer en la versión final, en la que se va a borrar también “la creciente necesidad de participar activamente en un mundo globalizado”, ya que ese papel le corresponde solo al inglés:

Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible. Del análisis que cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires realicen a partir de sus realidades y necesidades dependerán las decisiones sobre la lengua o lenguas extranjeras que deban adoptarse.

Como vemos, es interesante analizar las reformulaciones intradiscursivas e interdiscursivas (cuando se cuenta con diferentes versiones de un texto) en documentos que tematizan las lenguas y, como en otros casos, hay que detenerse en los cambios en el hilo del discurso y en las operaciones de expansión, borrado y sustitución respecto de un texto fuente.

En el tercer borrador “*lingua franca* natural”, asociada a una cultura global ya ha sido remplazada por “lengua de comunicación internacional” y el “encuentro” remplaza, a su vez, la subalternización del consumidor o el empleado:

El inglés como lengua de comunicación internacional cumple un rol fundamental en este campo a partir de su pertinencia como espacio de encuentro habitual entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquéllos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

Si bien no se la asocia, como a las lenguas naturales, con los aspectos culturales propios, el inglés aparece como facilitador de la entrada en muchas culturas sin que se detenga en ninguna. Esto último genera dificultades pedagógicamente, de allí, tal vez, la supresión en la versión final de “sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas”. Por otra parte, los dos rasgos de “inteligibilidad general” y “entrada a muchas culturas” diferencian el inglés de la enseñanza de otras lenguas caracterizadas como “extranjeras”. Esto plantea otro problema si pensamos, por ejemplo, en el francés o en el portugués, que pueden compartir, por lo menos, el atributo de “entrada a muchas culturas”. Sin embargo la recomendación para la enseñanza de las otras lenguas sigue los criterios tradicionales: “Se recomienda la adopción del dialecto estándar de mayor difusión cultural, y por ende el más aceptado socialmente, el que esté mejor caracterizado lingüística y pragmáticamente, y que mejores materiales escritos de referencia ofrezca”.

En los restantes borradores se va a definir el lugar curricular del inglés y de las otras lenguas extranjeras:

Las opciones son las siguientes:

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

En la práctica, la lengua que se impuso en el sistema educativo fue el inglés y es la que domina en la actualidad. Roberto BEIN (2011b) señaló, a partir de respuestas que recibió de diez jurisdicciones, que “en la mayoría de las provincias se enseña casi únicamente inglés desde 4º grado salvo en escuelas ‘ex normales’; en algunas escuelas de esas mismas provincias, desde 1º año de secundaria”.

Las reformulaciones del documento nos permiten, asimismo, apreciar los aspectos problemáticos: fundamentalmente, ¿qué es una lengua de inteligibilidad general? ¿es una variedad simplificada? ¿las variedades “naturales” entran en la enseñanza solo en la recepción? ¿es posible desprender la lengua de la cultura? Las vacilaciones, posiblemente, expongan la dificultad de los consensos, ya que para justificar la jerarquía del inglés frente a las demás lenguas se debe construir la representación de una lengua sin los atributos de las naturales, en tanto ajena a las modulaciones y variedades propias de aquellas, lo que la minoriza como objeto de enseñanza. Esta voluntad de diferenciar el inglés tiene su origen, a nuestro entender (en la Argentina, ya que en cada caso el sintagma *lingua franca* y sus sustitutos tendrá otro sentido), en la necesidad de borrar de ese posible lugar jerárquico al portugués. De allí que el análisis no pueda desconocer las tensiones políticas del momento en el que se opone una posición dominante, favorable a la conformación del ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas) con base en Estados Unidos y otra, más débil, que plantea la necesidad de integración de América del Sur.

En la etapa siguiente, en la que se instalaron gobiernos críticos del neoliberalismo, el peso del inglés, por lo menos en el aspecto legislativo, se atenuó ya que se tendió a reforzar los vínculos con los países hispanoamericanos y con Brasil. La Ley de Educación Nacional, N° 26206 de 2006, establece en su artículo 87, sin determinar jerarquías: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”. Además, en el 2009, se promulgó la ley 26.468, que establecía la oferta obligatoria del portugués en todas las escuelas secundarias del país, a semejanza de la ley brasileña. Sin embargo, esta no se efectivizó y la propuesta de oferta plurilingüe, que se acentuó, sirvió para no reconocer la condición particular del portugués (ARNOUX; BEIN 2015). Esto demostró en el espacio del lenguaje la transitoriedad del proceso abierto en el nuevo siglo.

En la etapa actual se ha completado la invisibilización del portugués ya que el Plan Maestro (cuyo borrador producido por el Ministerio de Educación, destinado a establecer las líneas fundamentales del área, se hizo público en 2017) no se refiere a él en el tramo correspondiente a la enseñanza de lenguas extranjeras. En ese sentido, es interesante recordar lo que señala Roberto BEIN (2011a) acerca de la opinión del que era ministro de Educación, en la etapa de su elaboración. Esteban Bullrich, años antes, cuando era diputado del partido que actualmente está en el gobierno, había afirmado en relación con la implementación de la Ley de Educación Nacional:

Debe existir una generalización del aprendizaje del idioma inglés. La elección está basada en la preeminencia del mismo en toda literatura técnica, además de la enorme popularidad de su uso como segunda lengua en todo el mundo. El ejemplo más cabal de esto es Internet, pero no hay duda de que en el mundo de los negocios también se ha impuesto.

Los argumentos se centran en la “literatura técnica”, el uso de Internet y el “mundo de los negocios”, que habíamos visto en el primer borrador del Acuerdo-Marco, lo que muestra la permanencia de las representaciones respecto de inglés.

El Plan Maestro no define claramente si retoma la doble posibilidad del inglés y los debates en torno a ella (*lingua franca* y lengua asociada a una determinada cultura); o si separa la enseñanza del inglés, lengua franca, de la enseñanza de otras lenguas. La interpretación dependerá del lugar desde el que se lea el texto. Como se habla de “dos grandes cosmovisiones” da la posibilidad de que el objeto del segundo tramo sea tanto el inglés como otra lengua extranjera. La poca claridad se debe a que, por un lado, presiona la Ley de Educación Nacional, todavía vigente, que habla de “por lo menos una lengua” y, por otro, la realidad de la posición dominante del inglés, que el Ministerio no cuestiona:

Los beneficios de aprender una o más lenguas extranjeras son ampliamente compartidos por la bibliografía nacional e internacional. Los argumentos a favor se encuadran en dos grandes cosmovisiones. Por un lado, en una visión más pragmática e instrumentalista, que señala la importancia específica del dominio del inglés como lengua franca en el mundo globalizado de las nuevas tecnologías. Por otra parte, una visión más culturalista y comunicacional, que destaca el potencial que brinda el aprendizaje de lenguas extranjeras para enriquecer la dimensión intercultural, fomentar el conocimiento, el respeto por

la diversidad, y aumentar las capacidades lingüísticas y comunicacionales en la propia lengua materna, entre otras cuestiones que apuntan a una formación integral de los alumnos.

Los medios, por su parte, exponen una política más contundente de apoyo a la enseñanza del inglés. El 28 de octubre de 2017, el diario *la Nación* publica una nota a partir de la entrevista realizada a Ariel Fiszbein, director del Programa de Educación del Diálogo Interamericano, luego de la presentación de un informe acerca de la enseñanza del inglés en América Latina. En ella afirma respecto de la Argentina que "la enseñanza del inglés tiene que formar parte de la visión estratégica del país". Con esto se clausura la otra visión estratégica ligada a la integración sudamericana. Lo no dicho se muestra en otra afirmación del mismo especialista rescatada por *Clarín* (28/10/2017), en la que se refiere justamente a Argentina y Brasil:

Argentina y Brasil son los únicos dos países de la región que no tienen una política integral de educación del inglés a nivel nacional, pero Brasil –a pesar de sus dificultades actuales– ha dado pasos adelante desde el Ministerio de Educación y terminaron definiendo al inglés como una prioridad educativa.

Alude, así, a los cambios del gobierno de Temer.

Clarín, en notas anteriores, ya había naturalizado el peso del inglés. El 10 de octubre había señalado enfáticamente: “Que el inglés es el idioma de estos tiempos, que es vital para avanzar en el estudio y en el trabajo. A esta altura pocos se atreven a poner en duda estas afirmaciones”.

Y había discutido la amplitud de la Ley de Educación Nacional respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras:

Uno de los puntos que debaten los expertos es si el **inglés tiene que ser obligatorio en la educación básica**. La Ley de Educación Nacional, de 2006, establece que se debe garantizar “la enseñanza obligatoria de al menos un idioma extranjero” en las escuelas [...]. No se habla del inglés, cuando la mayoría de los países –incluido Brasil– ya empiezan a incluir en sus normativas la necesidad de que se enseñe ese idioma.

No da el paso del desplazamiento del inglés a la cultura norteamericana. Es lo que hace la página de la Embajada de Estados Unidos retomando en el primer tramo los

ideologemas habituales y, en el segundo, marcando la dimensión política, la que los otros textos no consideran:

La **enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés** es una de las prioridades de nuestra Embajada. Saber inglés es necesario para competir en el actual mercado mundial. El mundo de la ciencia, la tecnología y los negocios internacionales utilizan el inglés como lengua común. Los conocimientos de inglés son importantes para conocer la cultura y los valores estadounidenses en Argentina y para promover el diálogo entre nuestros dos países.

Las vacilaciones de los noventa, que se debían a la marcha de negociaciones entre posturas diferentes, se neutralizan en esta nueva etapa. El inglés ocupa claramente el frente de la escena de la enseñanza de lenguas, siguiendo el modelo de la Alianza del Pacífico (ARNOUX 2018) y el fortalecimiento de la OEA (Organización de Estados Americanos).

Consideraciones finales

El recorrido por segmentos que tematizan las lenguas, les asignan explícita o implícitamente valoraciones y habilitan desplazamientos entre el universo social y el lingüístico nos permitió apreciar cómo el estudio de las ideologías lingüísticas tiene que considerar tanto lo dicho como lo no dicho. Esto último se puede inferir de desajustes entre enunciado y situación, del relevamiento de los ideologemas que sostienen variadas formulaciones, de las reformulaciones intra e interdiscursivas. Desde un lugar de poder, al hablar de la lengua se tiende a naturalizar un orden social a la vez que se legitiman las decisiones glotopolíticas. Desde otros lugares se busca intervenir incidiendo también en las representaciones a través de posiciones confrontativas o negociadoras. Para el que analiza las ideologías lingüísticas le resulta necesario considerar las condiciones de producción y de circulación de los discursos que aborda y, si corresponde, atender a procesos amplios que implican, como en nuestro caso, perspectivas geopolíticas.

A lo largo del artículo hemos reconocido tres etapas. En la primera, a pesar de la importancia que debía tener el portugués para un país que declaraba su voluntad de fortalecer la integración regional, se impuso el inglés con carácter obligatorio, aunque

en algunas jurisdicciones y escuelas se pudieran incluir también otras lenguas. Esto muestra la posición dominante del inglés en las negociaciones en el aparato estatal. Posiblemente se debiera, como señalamos, a la convicción de que la Argentina se iba a integrar al ALCA, por lo cual la enseñanza del portugués no debía superar lo declarativo. En la segunda etapa, en que muchos países sudamericanos, entre ellos la Argentina, tuvieron gobiernos sensibles a la integración regional, la legislación no privilegió el inglés y promulgó la ley de oferta obligatoria del portugués. Sin embargo, la posición ligada a la política neoliberal de los noventa siguió existiendo y su fuerza se evidenció en que no hubo transformaciones de peso, en materia de lenguas, en el sistema educativo. Lo que se impuso fue la ideología del plurilingüismo, que no se inclinaba por ninguna pero que obturaba la visión de portugués como lengua de la región, políticamente importante para la integración y que, por lo tanto, debía tener otro estatuto. Con la nueva etapa neoliberal se retoma ya naturalizada la representación del inglés dominante en la década del noventa y se ve como una anomalía que hay que resolver la indefinición de Argentina y Brasil respecto de dicha lengua. Esta anomalía ya la resolvió Temer con el carácter obligatorio que asignó a su enseñanza. El gobierno argentino no considera necesario por el momento una medida similar porque la enseñanza del portugués no se desarrolló. Puede entonces dejar actuar libremente al mercado que, como la posición del inglés, no se discute. Sin embargo, surgen posiciones contrahegemónicas, como vimos en la primera parte, cuyo alcance glotopolítico no podemos prever ya que dependerá de la orientación que tomen las luchas en las que aquellas intervengan.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira N. de. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián; CASTELA, Greice da Silva (org.). *Linguas políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p. 38-64.

ARNOUX, Elvira N. de. Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. In: ZAJÍCOVÁ, Lenka; ZÁMEC, Radim (eds.). *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. p. 19-43.

ARNOUX, Elvira N. de. Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos. *Publicación extraordinaria*. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en prensa. 2018.

ARNOUX, Elvira N. de; VALLE, José del. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”, John Benjamins, 2010. p. 1-24.

ARNOUX, Elvira N. de; BEIN, Roberto. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto (eds.). *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.

BEIN, Roberto. La enseñanza de lenguas en la legislación y su puesta en práctica. In: VARELA, Lía (ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del seminario Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011a. p. 57-69.

BEIN, Roberto. Docentes, dinero y TIC. Ponencia presentada en el II Seminario “Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur”, UNTREF, 11 y 12 de agosto de 2011, Centro Cultural Borges. Inédita. 2011b.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard, 1982.

KLOSS, Heinz. *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: CIRB, 1969.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Diccionario de Psicoanálisis*. Santiago de Chile: Editora Nacional Quimantú, 1972.

RICENTO, Thomas. Political Economy and English as a ‘Global Language’. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy & Political Economy. English in a Global Context*. New York: Oxford University Press, 2015. p. 27-47.