

Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino. Una mirada histórica sobre las políticas lingüísticas del Estado argentino en materia educativa entre 1904 y 1942

*Paula Giménez*¹

21

Resumen

En este artículo se abordan las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión de lenguas extranjeras en la escuela secundaria argentina entre 1904 y 1942. Las políticas lingüísticas están acotadas a las determinaciones que se tomaron respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino y, en

particular, en la escuela media. Es en este nivel, y específicamente en los colegios nacionales caracterizados por su formación elitista y humanista, donde la enseñanza de determinadas lenguas extranjeras se desarrolla.

El período seleccionado inicia en 1904. En ese año se creó la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas y el Estado nacional tomó en sus manos la formación de docentes de lenguas extranjeras para la escuela secundaria. El análisis finaliza en 1942, año en el que se modificaron los planes de estudio y se decidió que, dado que el aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras era una de las mayores críticas realizadas a los colegios nacionales, se estudiarían sólo dos lenguas en forma sucesiva. El cambio consistió en implementar el estudio de una lengua extranjera durante tres años y la otra durante los dos siguientes. La modificación en los planes de estudio incrementó la presencia del inglés en el sistema, ya que era obligatorio el estudio de esta lengua en uno de los dos ciclos propuestos.

La articulación de los discursos pedagógicos y de los discursos en torno de la lengua y de cómo las políticas lingüísticas atraviesan a la educación y, en muchos casos, se apoyan en ésta para implementarse, constituyen el nudo central de este trabajo.

¹ Profesora de italiano y licenciada en Educación (UNSAM). Magister en Didáctica de la lengua y cultura italiana a extranjeros (Universidad Ca'Foscari, Venecia, Italia). Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO). Coordinadora del Departamento de italiano en el Programa de Lenguas de la UNSAM. Profesora de italiano en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de la Escuela de Humanidades - UNSAM. Contacto: [pgpaulagimenez@gmail.com].

Palabras clave

Lenguas extranjeras, sistema educativo, políticas lingüísticas, escuela secundaria.

Abstract

This article will address the Argentine state's linguistic policies in regards to the inclusion of foreign languages in secondary schools in Argentina between the years 1904 and 1942. These linguistic policies are limited to the decisions that were made about foreign languages teaching in the Argentine education system and, specifically, in secondary schools. It is at this level, and especially in the national schools characterized by their elitist and humanistic education, where the teaching of certain foreign languages was developed.

The chosen period begins in 1904. In that year the Lenguas Vivas Teacher Training School was created and the national State took the formation of foreign language teachers for secondary schools upon its hands. The analysis ends in 1942, when the curricula were modified and it was decided that, since the simultaneous learning of foreign languages had been heavily criticized, only two languages would be studied and one after the other. The change consisted of the study of one foreign language for three years followed by the study of another for two years. This

changes in the curricula increased the presence of English in the system, because the study of this language was mandatory in one of the two proposed cycles. The articulation of pedagogical discourses and discourses around language and how linguistic policies cut across education and, in many cases, use it as a support to be implemented, are the central node of this work.

Keywords

Foreign languages, education system, linguistic policies, secondary school.

Introducción

Las lenguas extranjeras tuvieron una presencia importante en la educación formal en Argentina. En este artículo se exponen las políticas lingüísticas del Estado argentino respecto de la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo en el período 1904-1942².

² En este artículo se presentan los avances de tesis que se realiza en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) que se titula *Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino. Una aproximación a las políticas lingüísticas del Estado argentino en materia educativa 1904-1942* y que se encuentra bajo la dirección de Roberto Bein.

Las medidas que se toman en relación a la inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos lingüísticos y, aunque puedan parecer insignificantes, como todo hecho lingüístico, son siempre signos de determinadas relaciones sociales (Bourdieu, 2014; Calvet, 1997; Arnoux y Bein, 2015). En este trabajo las determinaciones lingüísticas serán analizadas desde una perspectiva educativa, articulando, de este modo, políticas educativas y políticas lingüísticas. Para ello, es necesario indagar sobre las argumentaciones esgrimidas para determinar qué lenguas extranjeras se enseñarían, y establecer conexiones entre la fundamentación de la inclusión de las lenguas extranjeras y la función atribuida al nivel en el que éstas se insertaban.

En cuanto a la educación, el eje estará puesto en la escuela media. Es en este nivel, y en particular en los colegios nacionales, donde la enseñanza de determinadas lenguas extranjeras se desarrolla³. El período seleccionado se inicia en 1904 y finaliza en

³ De hecho, los colegios nacionales, y en menor medida el resto de las instituciones de educación secundaria, fueron el único lugar en el que se enseñaron las lenguas extranjeras (salvo en universidades, en las escuelas particulares y las que seguían el modelo Lenguas Vivas) hasta 1968, cuando comenzaron a ser enseñadas en las escuelas públicas de turno completo en la ciudad de Buenos Aires. A partir de la aprobación del Acuerdo-Marco n.º 15 del Consejo Federal de Cultura y Educación se determinó la inclusión de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria en el resto del país. A pesar de ello hasta hoy hay varias jurisdicciones que no incluyen lenguas extranjeras en el nivel primario.

1942. En 1904 se crea la *Escuela Normal para el Profesorado en Lenguas Vivas* (actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández») y el Estado nacional toma en sus manos la formación de docentes de lenguas extranjeras. En 1942 se modifican los planes de estudio y se decide que, dado que el aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras era una de las mayores críticas de los funcionarios del ministerio y de los rectores de las diferentes instituciones educativas, se estudiarían sólo dos lenguas en forma sucesiva (como se detallará más adelante). La modificación en los planes de estudio incrementa la presencia del inglés en el sistema, ya que era obligatorio el estudio de esta lengua en uno de los dos ciclos propuestos. Esta decisión perdura en los colegios nacionales hasta 1988, año en el que por resolución ministerial⁴ se resuelve el estudio de una misma lengua durante los cinco años del nivel medio.

¿Cuáles fueron las políticas lingüísticas que primaron en el período 1904-1942 y que permitieron que ciertas lenguas extranjeras se enseñaran en las escuelas del sistema educativo argentino? Para esbozar una respuesta, se observó la carga horaria de las lenguas extranjeras en los programas de enseñanza, ya que este es uno de los factores que permitió reflexionar sobre las

⁴ Resolución ministerial n.º 1813/88 que establece el estudio de una sola lengua durante los cinco años del Nivel Medio.

relaciones existentes entre legislaciones educativas y lingüísticas, y sus implicancias en la inclusión, o no, de lenguas extranjeras en el período analizado. Asimismo, se reconstruyeron algunas de las representaciones lingüísticas existentes en el poder político sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en el período a analizar.

El trabajo está dividido en dos partes: en la primera, se presentan los principales conceptos teóricos en los que se enmarca este artículo y, en la segunda, se describen las características del sistema educativo y la inclusión de las lenguas extranjeras en este último a través del análisis de los planes de estudio de la escuela secundaria⁵.

La articulación de los discursos pedagógicos, de los discursos sobre la lengua, y *cómo* las políticas lingüísticas atraviesan a la educación (y en muchos casos se apoyan en ésta para implementarse), son los aspectos centrales sobre en torno a los cuales gira este trabajo.

Sobre las políticas educativas y las políticas lingüísticas

Dado que el tema central de este artículo son las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Estado argentino con relación a

las lenguas extranjeras en materia educativa, es necesario explicitar los conceptos de política educativa y legislación educativa, por un lado y, por el otro, política lingüística, planificación lingüística y legislación lingüística.

En primer lugar, quisiera detenerme en la polisemia del término *política*. Por un lado, refiere a los intereses en pugna dentro de la sociedad, a las discusiones acerca del poder, acuerdo y conflictos que están en el seno mismo de una sociedad. Y por el otro, a las acciones de gobierno, entendidas como programas. En este sentido, los anglosajones resuelven el problema a través de dos términos: «*policy* significa programa de acción, mientras que *politics* hace referencia al conflicto que resulta del enfrentamiento de intereses, ideologías y valores que subyacen en esos programas de acción» (Puelles Benítez, 1986: 452). Esta distinción resulta de gran utilidad en el momento del análisis de las políticas, tanto educativas como lingüísticas, ya que permite tomar en cuenta esta doble dimensión y observar, por un lado, las relaciones de poder, las disputas entre actores por el control y funcionamiento de las instituciones del Estado y, por el otro, analizar las políticas públicas y programas de acción puestas en marcha por los diferentes actores de gobierno.

⁵ En este período el sistema educativo se encontraba fuertemente centralizado y, si bien los ejemplos remiten a situaciones de Buenos Aires, los planes de estudio eran de alcance nacional.

La política educativa es «la acción del Estado sobre la educación sistemática o formal» (Imen, 2010: 18)⁶. Desde un punto de vista analítico, esta definición supone poner en juego tanto la *politcs* como la *policy*. Es decir, el análisis de las políticas educativas

[...] es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado —entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil— para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación histórica determinada (Paviglianiti, 1996: 8).

Se debe considerar también que, dado que una política es expresión de relaciones de poder, la política educativa que se plasma en una sociedad no es solo y exactamente aquella que se planifica desde las clases dominantes, sino aquella que logra imponerse en relación a la oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y garantizar su poder (Morgenstern de Finkel, 1986). En este sentido, no se debe soslayar que las políticas educativas se enmarcan en las políticas públicas, es decir, aquellas

⁶ Si bien no desconocemos las acciones que el Estado realiza sobre la educación no formal, que también son parte de las políticas educativas, en este trabajo nos centraremos en la política, tanto educativa como lingüística que lleva a cabo el Estado exclusivamente sobre la educación formal.

políticas que determinan la distribución de los bienes y servicios de distinto tipo a la población.

Dentro de la política educativa encontramos la legislación educativa: conjunto de leyes, decretos, disposiciones y resoluciones que rigen al sistema educativo, a sus actores e instituciones.

La legislación educativa no debería considerarse un cuerpo homogéneo de disposiciones, sino que debería examinarse en su complejidad como un producto de negociaciones concretas y que responde a una multiplicidad de intereses e intencionalidades producto de las disputas de los diferentes actores implicados (Almandoz, 2004, en Giménez, 2014: 1682-1683).

El análisis de los discursos oficiales, en definitiva, muestra quienes han triunfado en las disputas fundamentales acerca de los sentidos de la educación, pero no deberíamos olvidar que siempre quedan huellas de aquellos que fueron vencidos (Imen, 2010: 19). Es por ello que resulta de gran riqueza recuperar tanto aquello que los documentos, los discursos y —entre ellos— las normas dicen, así como también aquello que callan u omiten.

Un último aspecto en relación a la política educativa es la necesidad de poner en juego su dimensión histórica ya que

[la dimensión histórica] siempre puede resultar enriquecedora para las ciencias humanas y sociales, tradicionalmente centradas en el presente. Permite

mantener una cierta distancia ante los puntos de vista contemporáneos, las concepciones establecidas, los estereotipos y los prejuicios (Depaepe, 2006: 28).

Pasemos, ahora, a los conceptos de política lingüística y planificación lingüística que se ponen en juego en este artículo. A lo largo de la historia, la determinación de usos correctos e incorrectos en las lenguas, la imposición de una lengua a la mayoría social, la revalorización de la lengua de una minoría, la elección de una lengua oficial para gobernar un Estado y las legislaciones sobre las lenguas dan cuenta de intervenciones en la lengua. En efecto, «la política lingüística, [...], y su puesta en práctica, la planificación lingüística, son conceptos recientes que recubren sólo en parte estas prácticas antiguas» (Calvet, 1997: 5).

De ese modo, la política lingüística

[...] abarca el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua como lengua oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, ordenar una reforma ortográfica, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los

locutores provinciales de radio y televisión a usar el estándar de la capital (Bein, 2002: 2).

La planificación lingüística, en cambio, es considerada la puesta en práctica de una política lingüística. En este artículo, respecto a las lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo argentino, se buscará responder a las preguntas centrales de la planificación lingüística: «*quién* planifica, *qué* planifica, *para quién* planifica y *cómo* planifica» (Cooper, 1997: 43).

Además de las categorías política lingüística y planificación lingüística es necesario destacar también la de legislación lingüística comprendida como toda reglamentación que refiere «directa o indirectamente a las lenguas respecto de su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición y a los derechos lingüísticos individuales y colectivos» (Bein, 2002: 3).

En última instancia, es menester recalcar que una política es siempre una opción entre distintas alternativas. En la política educativa convergen varias políticas: la política económica (si el Estado debe o no financiar la educación, cuánto, cómo, a quién, etcétera), la política edilicia, la política higienista y, entre otras, también la política lingüística: qué lengua(s) enseñar, en qué nivel educativo, con qué carácter (obligatorio, a elección u optativo) entre otros aspectos.

Las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino

La organización del sistema educativo argentino se enmarca en el proceso de conformación del Estado liberal a fines del siglo XIX. Es en este contexto que se dotó al sistema educativo de un *corpus legal* a través del cual se articularon cada una de sus partes y se le otorgaron objetivos y funciones bien definidas. El decreto Mitre (1863), que organizaba los colegios nacionales, la creación de la Escuela Normal de Paraná (1870), cuyo objetivo era la formación de los maestros, la sanción de la Ley n.º 1420 (1884), que regulaba la educación primaria, y la denominada Ley Avellaneda (Ley n.º 1597 de 1885), que regulaba las universidades, sumados a la articulación de cada uno de los niveles educativos, conformaron un sistema educativo de corte oligárquico-liberal con una fuerte impronta nacional en la escuela primaria y una educación para élites, acorde al modelo europeo, en la enseñanza media (Tedesco, 2009; Cucuzza, 1985).

Este sistema halló, en los inicios del siglo XX, el momento de balances y reformas: su configuración entró en cuestionamiento para pensar reorientaciones en la estructura y en las prácticas pedagógicas. Procesos como la creación de la Escuela Superior de Comercio y la Escuela Industrial de la Nación, a fines del siglo XIX, el Plan de Enseñanza Secundaria de 1902, el Plan Garro (1912), la reforma Saavedra Lamas (1916), la reforma Fresco-Noble (1936-1940), el Proyecto de ley para la instrucción

general (1939) e intentos de reformas de los planes de estudio como el de Mantovani, para la escuela secundaria, buscaban redireccionar el sistema desde diferentes perspectivas político ideológicas. Los intentos de reforma, en general, apuntaban sus críticas al carácter positivista de la educación y al excesivo enciclopedismo de la escuela secundaria (Tedesco, 2009).

En este contexto, ¿qué lugar ocuparon las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino? Entre 1880 y 1900 una de las preocupaciones de los grupos dirigentes de la Argentina de aquella época fue la construcción de la nacionalidad del naciente Estado argentino (Bertoni, 2001). La necesidad de eliminar los vestigios del pasado reciente y de instalarse como una nueva nación moderna, sumado a la presencia masiva de inmigrantes, hicieron que la cuestión de la nacionalidad fuera uno de los centros de interés político del momento. Para lograr y reforzar esta identificación nacional, la cuestión del idioma nacional era determinante. Hacia principios de siglo

[...] predominaba la representación de la lengua como un símbolo de la nación que busca definir su identidad histórica y social. Al ser representada como un *tesoro al que hay que preservar*⁷, su cultivo refuerza, en un sentido positivo, el sentimiento patriótico a través de actitudes como la lealtad y el orgullo. En la “educación patriótica” (1908-1912, en particular), la lengua española se convirtió

⁷ Destacado en el original

en un medio estratégico de la campaña nacionalista que se llevó a cabo en el sistema educativo de la época; se hacía hincapié en la exaltación de los símbolos patrios: bandera, himno, escudo como parte de la ritualización tendiente a crear en el imaginario social la consciencia de pertenencia a la nación amenazada por elementos extranjeros (Di Tullio, 2003: 35).

Las depuraciones del lenguaje, fundamentalmente de la lengua escrita y, además, un proyecto educativo en el que una fuerte impronta nacional se establece como valor supremo son características de este período⁸. El proyecto educativo implementado durante los primeros años de 1900 sumado a las campañas de depuración de la lengua escrita fueron medidas direccionadas a reforzar el carácter monoglósico del Estado argentino (Di Tullio, 2003). Esta perspectiva de una nación lingüísticamente homogénea, de inclusión pacífica de los inmigrantes llegados y los aborígenes sobrevivientes, se debió a una clara política lingüística del Estado argentino que, como se

⁸ Las intervenciones sobre la lengua son de diverso tipo. La forma privilegiada es la *estandarización* o *normalización* que se desarrolla a través de: (a) un proceso de selección entre las formas alternativas, (b) la codificación en gramáticas y diccionarios, (c) la elaboración o desarrollo de funciones y terminología y (d) imposición de esa norma a la comunidad, fundamentalmente a través de la escuela (Arnoux, 1995; Di Tullio, 2003).

mencionó anteriormente, intervino activamente en aspectos referidos a la lengua. En este proceso, la escuela cumplió un papel fundamental (Varela, 1999): la escuela primaria *argentinizando* y *castellanizando* y la escuela media a través de la *europaización* de las futuras clases dirigentes allí formadas.

Durante el período de configuración del sistema educativo nacional la escuela primaria fue concebida como aquella que se encargaría de la formación básica para toda la población. En este sentido, era fundamental instruir en la lengua nacional, y la inclusión de las lenguas extranjeras iba en desmedro de esta función prioritaria atribuida a la formación primaria. La escuela primaria otorgaba el mínimo de instrucción necesario (como consta en el artículo 6º de la Ley n.º 1420/1884) en el cual la lengua extranjera no solo no tenía cabida, sino que debía ser erradicada de los hijos de los inmigrantes. Esta necesidad se debía a dos motivos: por un lado, lograr la *argentinización* de los hijos de los extranjeros no sólo a través de la lengua, sino también de las costumbres y de la adhesión a la idea de patria, y por el otro, dividir los enclaves de nacionalidades extranjeras que empezaban a ser vistos como peligrosos por los sectores dominantes (Bertoni, 2001).

No obstante, el enciclopedismo y el humanismo que caracterizaron a la currícula de los colegios nacionales de nivel secundario otorgaban gran valor a la enseñanza de las lenguas extranjeras. La importancia de estas últimas no estaba dada sólo

por su presencia, sino también por la cantidad de horas que a éstas se les asignaban. Las lenguas extranjeras presentes en los colegios nacionales eran la francesa, inglesa, italiana y alemana. De estas cuatro lenguas las que tenían una presencia constante en la currícula eran la francesa y la inglesa. Las lenguas clásicas eran el latín y el griego, siendo la presencia del latín indiscutible en la currícula de los colegios nacionales⁹. Las lenguas extranjeras, por un lado, y las clásicas por otro, en su conjunto, cubrían en los colegios nacionales prácticamente la mitad de la carga horaria total (Bein, 2010). En muchos casos, además, la enseñanza de las lenguas extranjeras superaba, en cuanto a carga horaria, a la enseñanza del castellano. Esta primacía de las lenguas extranjeras aun sobre la propia lengua nacional encuentra su motivación en que «la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia» (Dussel, 1997: 27).

La enseñanza de las lenguas extranjeras revestía, entonces, una dimensión formativa. Lucien Abeille, titular de la cátedra de francés del Colegio Nacional de Buenos Aires, afirmaba que

⁹ Las demás instituciones de nivel medio contaban con una presencia menor de lenguas extranjeras, tanto en cantidad de horas, como de lenguas. En las Escuelas Normales —instituciones encargadas de la formación de maestros— se incluía el francés, en las Escuelas de Comercio y en las Escuelas Industriales, el inglés.

[...] en un país de emigración [*sic*] como éste, donde merced a la ley del amor, el gran factor de la procreación, se halla en gestación una raza superior; en este país, inmenso y poderoso crisol donde vienen a refundirse todos los pueblos de la vieja Europa, el conocimiento de las lenguas extranjeras, además de las ventajas inmediatas y prácticas que proporcionan como instrumentos de comunicación, procuran otro resultado más lento, por cierto, pero no menos evidente y benéfico: el conocimiento del alma extranjera (Abeille, 1910: 149).

El *conocimiento del alma* es el conocimiento de una cultura superior en su variedad de prestigio. El conocimiento del alma extranjera suponía el conocimiento del pueblo extranjero, de su cultura, para comprender, de este modo, aquello que le faltaba a la joven e imperfecta nación argentina. Los modelos de nación, o sea, las naciones sinónimo de progreso y de grandes herencias culturales eran Inglaterra, Alemania, Francia e Italia (Bein y Varela, 1996). El conocimiento de las lenguas extranjeras en este período, además, contribuía a constituir lo que se denominaba *hombre culto* (Bein, 1999).

Como esclarece Bein (2010: 309)

[...] en la Argentina concurren dos motivos más para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria: por una parte, actúa sobre los legisladores el peso de la ideología romántica del monolingüismo estatal

como constitutivo de una nación que, en este caso, está formándose con un gran caudal de inmigrantes alóglotas, dicho de otro modo, la creación de la “argentinidad” se asocia con la castellanización de los inmigrantes y de los aborígenes no desplazados por las guerras en pos de la expansión de la frontera agrícola; por la otra, interviene una cuestión de clase: las masas deben adquirir una formación básica que les permita conocer sus derechos y sobre todo sus deberes, mientras que la instrucción en una cultura más amplia, que incluye el conocimiento de determinadas lenguas extranjeras, se limita a los segmentos superiores de la sociedad.

Esta concepción respecto a las lenguas extranjeras se mantiene en el período objeto de este trabajo. De hecho, sobre la justificación de la inclusión de las lenguas extranjeras en su proyecto de reforma de los planes de estudio, Mantovani (1934) no presenta grandes modificaciones respecto a cuáles lenguas ni a la cantidad horaria de éstas en la currícula y respecto a la justificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras afirma que:

Es necesario que el adolescente alcance el uso de idiomas extranjeros, ante todo como instrumentos de adquisición de saber. Si bien su enseñanza tiene por objeto primordial dotar al adolescente del instrumento que lo capacite para ponerse al día con la producción

intelectual de su época, también es necesario destacar su valor puramente formativo, relegado, hasta ahora, ante los valores prácticos (Mantovani, 1934: 133).

El período seleccionado inicia en 1904, año del decreto que establecía la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González). De esta manera surgió una institución de educación superior no universitaria que determinó la formación de docentes para el nivel transformándose en institución modelo que será replicado por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el sector privado (Vior y Misuraca, 2007). En 1904 también, se creaba la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas y el Estado nacional tomaba en sus manos la formación de docentes de lenguas extranjeras. La concepción de enseñanza de lenguas extranjeras continuaba siendo elitista: se formaba a los profesores para enseñar la variable literaria del idioma y la formación de la conciencia nacional de los futuros profesores se realizaba en clave de comparación de la Argentina con las «grandes naciones» (Arnoux y Bein, 2015: 20-21) cuyas lenguas se enseñaban.

Para pensar concretamente lo anteriormente afirmado, basta enfocar el caso del idioma italiano que será incluido con carácter obligatorio en los colegios nacionales y los liceos recién en 1917 (Bein, 1999). Se incluye la enseñanza del italiano literario y de esta manera, como bien rescatan Arnoux y Bein (2015: 21-

21), se «[...] marca la diferencia entre el saber legítimo consagrado, y la práctica popular (los dialectos) que debía ser erradicada» (Varela, 2006: 157).

El aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras era una de las mayores críticas realizadas a los colegios nacionales. Rouquette de Fonvielle (1910) en su monografía sobre la educación media da cuenta del debate en cuestión

Como se puede ver era un programa de estudio muy recargado [...]. Lo mismo que en la imposición de tres idiomas extranjeros debía resultar un fracaso forzoso. En el 5º año, por ejemplo, leemos: alemán (traducción y conversación). ¿Habrán sabido jamás un palote de este idioma los alumnos de antaño? Cuando se trata de una materia tan ardua, ¿cómo podíase pedir de ellos que traduzcan y conversen en la lengua de Goethe? Entre paréntesis, ha sido siempre la manía de los encargados de confeccionar programas el exigir dos o tres idiomas. Con uno sería suficiente, el francés para los colegios nacionales y el inglés para las escuelas comerciales. Por lo menos, con el estudio prolijo de un solo idioma extranjero, habría probabilidades de que los escolares lo sepan (Rouquette de Fonvielle, 1910: 114).

El análisis finaliza en 1942¹⁰, año en que se pone en vigencia el *Plan Rothe*, que toma su nombre por el ministro de Educación del momento, Guillermo Rothe, y que establece por primera vez un ciclo básico común para el bachillerato y la escuela normal, postergando la especialización a los dos últimos años. La reforma conocida como *Plan Rothe*, puesta en marcha por el Decreto n.º 88.584/41, introducía una lengua extranjera durante tres años y la otra durante los dos siguientes. Las lenguas entre las que se podían optar eran el francés, el inglés y el italiano. La modificación en los planes de estudio incrementó la presencia del inglés en el sistema, ya que era obligatorio el estudio de esta lengua en uno de los dos ciclos propuestos¹¹. Los argumentos para justificar la primacía del inglés se explican en el Decreto n.º 101.107/1941 de la siguiente manera

La obligación de estudiar el Inglés [mayúscula en el original] en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo de acrecentamiento de

¹⁰ Si bien en el período analizado hubo gobiernos de distintas orientaciones políticas, el planteo en cuanto a las lenguas extranjeras se mantuvo prácticamente inamovible. Las modificaciones se orientaban en función de la cantidad de horas y la cantidad de lenguas enseñadas, pero no en la función formativa de estas últimas. De todos modos, será objeto de otro artículo los matices existentes en las diferentes orientaciones políticas.

¹¹ Queda objeto de otro trabajo las relaciones entre la decisión de dar primacía al inglés y el gobierno de la época.

nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América. También se ha tenido en cuenta que en esa forma, los bachilleres conocerán además del idioma nacional, uno sajón y otro latino y no idiomas latinos exclusivamente, lo que resultará beneficioso para su cultura general (1941: 6-7).

Esta decisión perduró en los colegios nacionales hasta 1988, año en el que por resolución ministerial se impuso el estudio de una misma lengua durante los cinco años del nivel medio.

A modo de cierre

En este artículo nos propusimos trabajar las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo. Las representaciones sobre la lengua y, en particular, sobre las lenguas extranjeras, son producto de cada época. Cada momento histórico concibe de distintas maneras la lengua nacional y las lenguas extranjeras y las relaciones que se establecen entre ellas. Las ideas sobre el lenguaje y las políticas lingüísticas condicen con la ideología del momento (Bein y Varela, 1996).

Se desprenden de nuestro análisis dos conclusiones principales. En primer lugar, las lenguas extranjeras perseguían

un objetivo formativo (y no utilitario de la lengua): se estudiaban para leer a los grandes intelectuales de Europa. La lengua era la forma de comprender y compenetrarse con una cultura superior y, en efecto —frente a esta representación de la lengua—, el lugar que las mismas tendrían en el sistema educativo era el de la enseñanza media, más específicamente el de la enseñanza media en los colegios nacionales. Las lenguas de las grandes y modernas naciones europeas, que la Argentina de ese momento tomaba como ejemplo (francés, inglés, alemán e italiano) estaban instaladas en la enseñanza media, el lugar privilegiado de la educación de la futura clase dirigente. En futuros trabajos se profundizará sobre la hipótesis de cómo las diferentes lenguas y sus representaciones se articulan con las diferentes y nuevas modalidades del sistema en auge en ese período. Será entonces objeto de análisis el conjunto de relaciones y justificaciones entre el inglés y los comerciales e industriales, o el alemán y los industriales y el francés en las escuelas normales, sobre todo considerando que la reflexión sobre la articulación de las políticas lingüísticas y las políticas educativas, de los discursos pedagógicos y los discursos en torno a la lengua, vistos desde una perspectiva educativa, permiten analizar cómo las políticas lingüísticas atraviesan y se entrelazan en la educación.

Recibido: 15 de noviembre de 2018

Aceptado: 31 de abril de 2019

Referencias bibliográficas

33

- Abeille, L. (1910). “Enseñanza de los idiomas vivos en la República Argentina 1810-1910”, en *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*, Tomo III, Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la oficina Meteopapelógica Argentina.
- Almandoz, M. R. (2004). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Arnoux, E. (1995). “Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional”, en *Políticas lingüísticas, Signo & Señal*, 4: Cursos universitarios, pp. 106-119.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bein, R. (1999). “El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica”, en Arnoux, E. y Bein, R. (comp.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 191-222.
- (2002). “Política y legislación lingüísticas”, en *Signos universitarios virtual*, año II, número 3, Universidad del Salvador.
- (2010). “Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”, en Arnoux, E. y Bein, R. (comp.). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 307-328.
- Bein, R. y Varela, L. (1996). “El discurso de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904, 1994”, en *I Encuentro Nacional de Investigadores del Discurso*, UBA-UNLP-ALED.

- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. ([1982] 2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- Calvet, L. J. ([1996] 1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge.
- Cucuzza, H. R. (1985). “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en Hillert, F.; Paso, L.; Cucuzza, R.; Nascimento, R. y Zimmerman, L. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Ed. Cartago, pp. 103-137.
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. España: Ediciones Octaedro.
- Di Tullio, Á. L. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Giménez, P. (2014). “Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino”, en *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*, pp. 1677-1685, disponible en [<https://bit.ly/2M0fLZg>], consultado el 12 de noviembre de 2018.
- Imen, P. (2010). *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político educativas*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Floreal Gorini.
- Morgenstern de Finkel, S. (1986). “Transición política y práctica educativa”, en *Revista Témpora*, número 8, Tenerife, Universidad de La Laguna, pp. 37-46.
- Paviglianiti, N. (1996). “Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional”, en *Praxis educativa*, volumen 2, número 2, pp. 3-8.

Puelles Benítez, M. (1986). “Política de educación y políticas educativas: una aproximación teórica”. En *XI Congreso de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, pp. 449-467.

Rouquette De Fonvielle, A. (1910). “La enseñanza secundaria en la República Argentina”, en *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*. Tomo III, Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteopapelógica Argentina.

Tedesco, J. C. ([1986] 2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.

Vior, S. y Misuraca, M. R. (2007). “Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza media: del debate a la naturalización”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, volumen 1, número 1, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp. 13-27.

Varela, L. (1999). “Mi nombre es nadie. La política lingüística del Estado Argentino”, en *Políticas lingüísticas para América*

Latina. Actas del Congreso Internacional 1997. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 583-590.

Fuentes primarias y normativa consultada

Censo General de Educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909. Tomo III, Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteopapelógica Argentina, 1910.

Decreto n.º 5447, del 14 de marzo de 1863, de creación del Colegio Nacional.

Decreto del 10 de febrero 1904. Fundación del Profesorado en Lenguas Vivas.

Decreto n.º 88.584, del 17 de abril, encargando a la Inspección General de Enseñanza el proyecto de un régimen de exámenes y promociones y la reforma de los actuales programas de estudios, de conformidad con las bases que en el mismo se establecen, en *Boletín del Ministerio de*

Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, año IV, número 16, enero-abril de 1941, pp. 100-102.

Decreto n.º 101.107 del 22 de septiembre, sobre reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza, en *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, año IV, número 19, septiembre de 1941.

Ley n.º 1420, del 8 de julio de 1884, de Educación Común.

Ministerio de justicia e instrucción pública (1934). *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Departamento de Instrucción Pública (1941). *Planes de Estudios para colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas nacionales de comercio y escuelas industriales. Informe de la Inspección General de Enseñanza y Decreto del Poder Ejecutivo*.