

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA LAS GRANDES MAYORÍAS NACIONALES EN ARGENTINA

Mariano Montserrat

marianmont2868@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

Gustavo Mórtola

formaciondocente.unaj@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

RESUMEN

El origen de las políticas lingüísticas en la Argentina puede ser rastreado a la creación del estado-nación moderno, que construirá un orden lingüístico monolingüe de enorme influencia. Utilizando el marco teórico de políticas lingüísticas como texto y prácticas discursivas de Ball (1993) analizaremos en clave histórica los puntos seminales de las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras en la Argentina, mostrando cómo las políticas como texto han contribuido a favorecer a una primacía del inglés en el sistema educativo. Ofreceremos una descripción cuantitativa de la configuración actual en la oferta de formación docente y traductorados en lenguas extranjeras, así como también esbozaremos algunas hipótesis acerca de la relación entre el inglés como lingua franca y las nuevas tecnologías de la comunicación.

Palabras clave: orden monolingüe, políticas lingüísticas, inglés, formación docente

THE TEACHING OF ENGLISH FOR THE VAST NATIONAL MAJORITIES IN ARGENTINA

ABSTRACT

The origin of linguistic policies in Argentina can be traced to the foundation of the modern nation-state, which will build a monolingual linguistic order of pervasive influence. Using Ball's (1993) policies as text and discourse as a heuristic tool, we will analyse in a historical perspective the salient points in the linguistic policies in foreign languages in

Argentina, showing how policies understood as text have contributed to favour the primacy of English in the education system. We will offer a quantitative description of the current state of play in teacher training and translation courses in foreign languages, as well as offering some interpretations of the relationship between English as a lingua franca and IT technologies.

Keywords: monolingual order, linguistic policies, English, teacher training

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país cuenta con una larga tradición y en ella la escuela ha sido históricamente un espacio de enorme protagonismo. En el sistema educativo, se puede señalar que tanto el inglés como el francés, el alemán, el italiano y, más recientemente, el portugués, han pugnado por consolidar un espacio en el currículum. Pero como toda disputa en el campo curricular, ésta presenta en la actualidad ganadores y perdedores, con una distribución de recursos materiales y simbólicos diferenciados que no siempre son explicitadas en el campo de las políticas, sino que, muchas veces terminan invisibilizadas por diversas razones que requieren de un análisis e interpretación situados.

En el presente artículo sostendremos el siguiente principio axiomático: una política lingüística estatal en lenguas extranjeras que desee constituirse como potente necesita analizar en profundidad las configuraciones existentes en el presente para poder pensar en aquellas que puedan construirse hacia el futuro. Es así que, desde nuestra perspectiva, el idioma inglés se ha constituido en el gran triunfador en el sistema educativo argentino y, en tal sentido, desarrollaremos algunos tópicos que dan cuenta de su relevancia central. Asimismo, tal primacía se encuentra indudablemente imbricada con las potentes representaciones socio-lingüísticas o creencias que circulan en torno al inglés en nuestra sociedad y el mundo todo, representaciones que a su vez se encuentran asociadas a las nuevas tecnologías de la comunicación. Dada esta compleja configuración y a partir de este posicionamiento es que nos preguntamos: ¿Es posible que el estado nacional, combinado con las distintas jurisdicciones provinciales, genere una política pública en inglés como estrategia tendiente a la igualdad y al desarrollo estratégico nacional? ¿Es acaso demasiado tarde para tal objetivo y es exclusivamente el mercado el que fija y seguirá fijando en el futuro las reglas de juego en estas cuestiones? ¿Qué rol juegan en esta configuración las

representaciones socio-lingüísticas sobre el inglés imperante en nuestro país y en el mundo? ¿Es conveniente, o incluso posible, que el estado desee abstraerse de la singular potencia de tales representaciones, debe acaso alternativamente aceptarlas tal como se presentan, o debe intentar construir dispositivos de mediación entre tales representaciones y las políticas lingüísticas?

Es entonces que en este trabajo analizaremos diversas cuestiones vinculadas con las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras poniendo el foco en la factibilidad de que la escuela se convierta en espacio articulado de una ciudadanía nacional con competencias avanzadas en al menos una lengua extranjera: el inglés. Desde nuestra perspectiva, que un individuo cuente o no con competencias avanzadas en al menos una lengua extranjera es uno de los aspectos en que la escuela podría participar con mayor potencia para atenuar la desigualdad lingüística en relación a los sectores medio-altos y altos de la sociedad, cuyo acceso a estos bienes culturales, y especialmente al inglés, les permite reproducir cómodamente su status quo de privilegio (Ziegler, 2007). Reflexionaremos entonces en torno a los siguientes tres ejes: la historia de las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras; las normativas históricamente más recientes y significativas, y, por último, una descripción cuantitativa del cuadro de situación general en torno a la oferta de formación docente y las carreras de traductorado en inglés y la supremacía cuantitativa del inglés sobre otras lenguas, además de aportar reflexiones sobre cuestiones que se relacionan con éstas, como los sistemas de becas o la cantidad de egresados de estas carreras. El concepto de representaciones socio-lingüísticas o creencias sobre el inglés atravesarán el segundo y tercer eje de análisis, ya que, argumentaremos adicionalmente, que el inglés se presenta como algo más que una lengua extranjera en el sentido estricto, deviniendo en la actualidad en lingua franca global, con la importancia estratégica para el desarrollo que esto presenta en un mundo crecientemente interconectado.

Al analizar las políticas lingüísticas en lengua extranjeras consideraremos a éstas tanto en el plano legal-documental como en el de implementación práctica y de sus efectos, para lo que utilizaremos los conceptos de las políticas como texto y como discurso (Ball, 1993). Por otra parte, consideraremos también que las políticas como texto poseen diferentes niveles de jerarquía, generalidad y capacidad de orientación. Incluiremos entonces algunos ejemplos que creemos han sido seminales y son aún hoy significativos para entender el complejo cuadro de situación de las lenguas extranjeras. Al analizar

aquellas más cercanas en el tiempo, intentaremos resaltar y develar qué tramas discursivas las atraviesan, pero también cuáles se ocultan tras ellas. Argumentaremos que la ausencia pertinaz de ciertas temáticas relevantes a este campo específico es indicativa de fenómenos socio-políticos que tienden a regular aquello que puede, y aquello que no puede, o no debe, ser abordado.

DEL ESTADO-NACIÓN MODERNO AL INGLÉS COMO LINGUA-FRANCA

Imaginar un punto de inicio de las políticas en lenguas extranjeras en nuestro país requiere referirse a los orígenes de nuestro estado-nación moderno por las bases que éste sienta para su futuro desarrollo. En primer lugar, éste se configura alrededor del axioma “una lengua-una nación” como estrategia para la estatalización de nuestro territorio, especialmente a partir del proyecto nacional orquestado por la generación del ochenta (Bein, 2012). El estado nacional de fines del siglo XIX se propone generar una identidad argentina fuertemente atravesada por el uso de la lengua castellana, como factor aglutinante de tal identidad. De esta forma, el estado arrolla exitosamente con las lenguas que portan los inmigrantes provenientes de Europa, tales como el italiano o el gallego a la vez que hace lo mismo con las lenguas de los pueblos originarios. Como consecuencia de estos esfuerzos, en el lapso de pocas generaciones, las grandes mayorías se identifican a sí mismos como argentinas, y dicha argentinidad se expresa centralmente a través de la lengua castellana (Bein, 2012).

Para dar cuenta del paradigma lingüístico imperante de esta primera etapa fundacional, cabe señalar que la Constitución Nacional de 1853 no fija un idioma oficial ya que se considera como cuestión obvia que este idioma sea el castellano, a pesar de la presencia y vitalidad de múltiples lenguas originarias en este momento histórico. Este estado de justificación natural del castellano se hace presente en el caso de la Ley 1420: por Idioma Nacional, la denominación de la época, sólo podía entenderse el idioma español (Bein, 2012). En síntesis, el estado nacional de fines del siglo XIX fue capaz de construir una ideología lingüística estatal excluyentemente monolingüe promovida a través de diversos dispositivos tales como la institución escolar, la conscripción militar, en la cual se debía enseñar español a aquellos soldados que no lo supieran, y manifestaciones culturales como el sainete – forma del teatro popular en el que se ridiculizaba a los hablantes de la mezcla de español e italiano denominada cocoliche – y por último, la caracterización del

lunfardo como lengua de la delincuencia. Todos y cada uno de estos dispositivos confluyeron en la creación de un imaginario nacional monolingüe que repercutiría en las siguientes generaciones aun cuando tal proceso inicial quedara relegado a un proceso histórico sólo presente en los libros de historia.

Asimismo, y como señala Di Tullio (2003), este proceso inicial de castellanización como política lingüístico-identitaria se encuentra signado por una contradicción interna de carácter político, cultural y lingüístico: por un lado, se *européiza* a las grandes masas migratorias a través de su incorporación a la vida nacional con la enseñanza del castellano, y, por el otro, se busca *des-europeizar* a estas mismas masas de sus lenguas europeas de origen, que comienzan a ser atacadas con el uso de los dispositivos ya mencionados. Podemos observar entonces que este esfuerzo de creación lingüística de identidad nacional se ve atravesado desde sus inicios por un proceso de destrucción de las lenguas extranjeras, impulso que podría explicar, parcialmente, las dificultades posteriores para pensar en políticas lingüísticas en lenguas extranjeras. De esta forma, promover la enseñanza significativa de lenguas extranjeras para las grandes mayorías iría, aún hoy, a casi ciento cincuenta años de los inicios de este proceso, en dirección opuesta a esta matriz de origen monolingüe, con el agregado de contraponerse a un *deber ser* monolingüe que materializó su argentinidad lingüística a través del castellano.

Para 1890, la crisis económica y política y el comienzo de las luchas anarquistas y socialistas en el mundo y en nuestro país transforman en xenofobia el entusiasmo inicial de parte de la dirigencia nacional por la inmigración, dando lugar a los movimientos *puristas* que piden un retorno al castellano castizo para preservar la identidad nacional. Colabora en este proceso el hecho de que la inmigración europea que llega a nuestro país proviene del sur de Europa y no del norte, a la que se esperaba, y se consideraba trabajadora, industriosa y dotada de habilidades para el progreso. Sostendremos entonces que la consolidación de esta primera etapa de castellanización con fines nacionalistas identitarios producirá efectos que podrán percibirse muy posteriormente y que presenta como característica central la constitución de una identidad nacional y una subjetividad colectiva fuertemente monolingüe como la norma de esta nueva Argentina moderna. Este estado de situación sólo se irá modificando lentamente durante el siglo XX para acelerarse exponencialmente con el advenimiento de la revolución de las comunicaciones digitales que impondrá nuevas reglas de juego que involucran al mundo todo. Para la época, se trató entonces de optar entre un

monolingüismo nacional o de abrir la puerta a fuerzas que se percibían como anarquizantes e incontables. De esta forma y en el marco de este proceso, las lenguas extranjeras y las originarias son convertidas en parias y arrojadas a los márgenes de la historia y, en el campo de la educación, a los márgenes del currículum. Esta política lingüística monolingüe estatal dará lugar a un orden estructurante que será compartido por las siguientes generaciones, donde las lenguas extranjeras serán consideradas prescindentes y hasta un lujo innecesario para las grandes mayorías, en una región donde las naciones vecinas podían comunicarse en castellano o portugués, cuestión central que funcionará como incentivo negativo para el no estudio de lenguas extranjeras, ya que, América latina se presenta entonces como un caso excepcional, como vasta región constituida por grandes poblaciones mayoritariamente monolingües.

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y SUS NORMATIVAS EN EL SIGLO XX Y XXI

Esta configuración fuertemente monolingüe comenzará a modificarse gradualmente a partir del siglo XX y es aquí donde los conceptos de políticas como texto y discurso de Ball (1993) pueden aportar claves interpretativas, ya que la paulatina visibilización de las lenguas extranjeras en la legislación y el currículum escolar se encuentran acompañadas de tensiones y conflictos irresueltos en torno al factor de equilibrio entre las lenguas presentes en el sistema, lo que dará como resultado políticas ambiguas y a menudo, contradictorias entre sí. Al respecto Ball señala que:

Los textos son el producto de negociaciones en diversos estadios (en puntos de influencia inicial, en la micropolítica de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en la política y micropolítica de la articulación de grupos de interés). Hay improvisación, negociación y serendipia dentro del estado y dentro del proceso de formulación de las políticas (1993: 11) (traducción propia).

Por otro lado, en las políticas como discurso, Ball señala que las políticas contribuyen a la formación de discursos que operan sobre aquello que puede ser dicho y pensado, y también acerca de quiénes pueden hablar, cuándo, dónde y con qué autoridad. De esta forma, se estructuran ciertas formas de pensamiento y se obstaculizan otras. Así no somos nosotros quienes hablamos el discurso, sino que es éste el que nos habla, creando límites claros acerca de aquello que puede ser concebido como posible y realizable (Ball, 1993). Desde esta perspectiva, el fundamento legal de las políticas públicas en sus

diferentes niveles se expresa en gran parte a través de la letra de la legislación (las políticas como texto), y, aunque ésta no representa – casi nunca – una relación lineal con su implementación (las políticas como discurso), sí sustenta los principios ideológicos rectores que las sostienen.

Es entonces que, a principios del siglo XX, la creación de los Institutos de Profesorado de Lenguas Vivas y del Instituto Nacional Superior del Profesorado como seminario pedagógico (1904) da cuenta de la necesidad de formar docentes que pudiesen enseñar idiomas extranjeros en el nivel medio. Además de las lenguas clásicas, el inglés, francés, alemán y el italiano van apareciendo gradualmente en el sistema. Este proceso de expansión progresiva de las lenguas extranjeras (donde debe leerse lenguas europeas) es caracterizado por una apropiación de éstas de parte de sectores ampliados de la población, que acceden a la educación secundaria durante el siglo XX. En el año 1942, bajo la presidencia de Castillo, se publica un decreto de reforma de los planes de estudio de las escuelas oficiales prohibiendo la simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En la práctica, dicha reforma lleva a un creciente predominio del inglés sobre el francés, ya que el primero debía aparecer en todas las combinaciones posibles, mientras que el francés podía ser de hecho eliminado. El decreto justificaba la primacía del inglés por razones de *solidaridad continental* con los Estados Unidos, a razón del creciente intercambio cultural y comercial, fijando un nuevo entendimiento de lo continental por sobre proyectos de corte latinoamericanista. Este decreto da cuenta entonces de un viraje explícito en la legislación donde el inglés comienza a ser mencionado como la lengua extranjera preferencial de enseñanza en la escuela secundaria (Bein, 2012). Esta conformación continuará funcionando por más de cuatro décadas a pesar de profundos cambios políticos en nuestro país y en el mundo. En el año 1988, y por resolución ministerial 1813/88, se establece el estudio de una sola lengua extranjera durante la totalidad de los cinco años de la escuela secundaria. Su redacción ambigua da lugar a la elección del inglés, al dejar la interpretación última a los directores de las escuelas, quienes debían decidir entre inglés, francés o italiano. El concepto de política como texto de Ball (1993) puede ser utilizado para interpretar la generación, probablemente intencional, de este resquicio legal: el objetivo encubierto de dirigir a las políticas en las direcciones deseadas que ya se encontraban configuradas en el sistema, ya que el inglés ya se presentaba como la lengua predominante, a pesar de mantenerse en la letra de las políticas el principio de igualdad teórica entre las

lenguas. En 1998, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó el Acuerdo-Marco N° 15 para la Enseñanza de Lenguas, por el que todas las jurisdicciones se comprometían a la inclusión progresiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria, que había sido extendida al 9° año de Educación General Básica. Como sistema de orientación general, el Acuerdo-Marco N° 15 propiciaba la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del 4° año de la escuela primaria (Bein, 2017).

Ya más cercana en el tiempo, y al nivel de la legislación nacional, la política lingüística sobre lenguas extranjeras de la Ley de Educación Nacional de 2006, aún vigente, continúa en la misma línea, sin hacer alusión directa a la primacía de hecho del inglés, sino poniendo en igualdad de condiciones teórica a todas las lenguas extranjeras.

Por otro lado, el carácter escueto de la cuestión en el texto de la ley es indicativo de la persistencia invisibilizada de la influencia de la subjetividad monolingüe de origen, donde las lenguas extranjeras no logran, aún en la actualidad, ser visualizadas como cuestiones de carácter estratégico. Así, en su artículo 87 (y sólo en este artículo) establece que:

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

La redacción del artículo deja abierta la posibilidad de que los sistemas educativos de cada provincia decidan entonces cuál/es lengua/s extranjera/s implementar, lo que nuevamente favorece de hecho al inglés en la mayoría de los casos. Cabe preguntarse entonces qué elementos del sentido común hegemónico de la época impulsan tal indefinición de políticas. Por un lado, pareciera que abogar por una política explícita de fortalecimiento del inglés podría ser interpretada como contraria a los paradigmas del plurilingüismo, máxime cuando el inglés representa, desde una cierta perspectiva, la imposición de un imperialismo lingüístico. Asimismo, abogar dentro de las políticas lingüísticas por una igualdad que se sabe sólo aparente y que se agota en la letra del texto de la ley, permite, sin embargo, posicionarse dentro de los cánones de la corrección política lingüística de la época. Desde esta posición teórica, todas las lenguas poseen el mismo valor y todas las personas tienen derecho a aprenderlas y preservarlas. Sin embargo, y como veremos en la sección dedicada al análisis cuantitativo del sistema, tales posicionamientos teóricamente igualitarios tienden a ocultar los diferenciales de poder que operan detrás de la presencia curricular del inglés y de oferta docente en el sistema educativo. De este modo, se

generan dos planos de políticas paralelos y en disputa, el de la política como texto, donde las lenguas son igualadas teóricamente, y el plano de las políticas como prácticas discursivas, donde se materializan los diferenciales de poder y las asimetrías, que, en muchos casos, son además impulsados por las representaciones socio-lingüísticas imperantes en una sociedad en torno al inglés.

Además del inglés, uno de los casos más significativos donde pueden verificarse estos diferenciales de poder lingüísticos ocultos es el del portugués. Es aquí donde las políticas, entendidas como texto teóricamente igualador de oportunidades, colisiona con las políticas como discurso y las prácticas reales que éste genera. En el año 2009 y como reconocimiento a la importancia de Brasil como socio estratégico se aprueba la ley 26.468/09, que estipula “la inclusión obligatoria en todas las escuelas secundarias de una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera” a concretarse hasta 2016. Con el antecedente de las llamadas “escuelas bilingües de frontera”, la ley 26.468 fija que en las provincias fronterizas con Brasil corresponderá su inclusión desde el nivel primario. A pesar de este marco legal, sólo se llegará a la obligatoriedad de parte de las escuelas de ofrecer un taller de portugués de al menos un año de duración, que, además, quedará confinado a la orientación en lenguas, y que será, aún más llamativamente, sólo opcional para los alumnos (Bein, 2012). Difícilmente pueda estimarse, aún desde la perspectiva más conservadora, que este último resultado era el que los legisladores tenían en mente al momento de promulgar la ley. ¿Qué lleva a esta limitación efectiva de una legislación de corte netamente ambicioso? Las políticas entendidas como prácticas discursivas que recontextualizan a las políticas entendidas como texto proveen de marcos explicativos a este proceso: operan aquí representaciones socio-lingüísticas y creencias que escapan a una posible regulación estatal por circular en la sociedad en forma amplia, inclusive de parte de los mismos agentes educativos que deben implementarlas. El portugués, aún a pesar de ser una lengua de peso en varias provincias argentinas por la importancia estratégica comercial y cultural con el Brasil, es acompañado de la representación sociolingüística de que es una lengua “que se entiende”, transparente en sentido técnico, y por lo tanto no necesita ser estudiada. De esta forma, las políticas como texto y discurso colisionan entre sí de formas no fácilmente anticipables y difícilmente regulables.

El ejemplo del portugués nos muestra que la colisión entre estas dos formas de

conceptualizar las políticas opera como marco general operativo de las políticas, y probablemente, del sistema educativo todo. En el inglés, veremos nuevamente como ciertas cuestiones tabú, como la evaluación en nuestro sistema educativo, intentan ser saldadas a través de posicionamientos de corte igualitarista que sólo se verifican en la letra de la ley. Éste es el caso de los NAP (Núcleos de Acción Prioritaria) de lenguas extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria (2012) aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación. Este documento fija metodologías y objetivos comunes para las cinco lenguas extranjeras presentes en el sistema de educación formal: el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués. Todos ellos se encuentran divididos en seis ejes: la comprensión y la producción oral y escrita, la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión intercultural. Pueden realizarse diversos señalamientos a este documento, entre los cuales figura la igualación – nuevamente sólo aparente – de todas las lenguas. Más llamativo aún es que a pesar de que el documento se expresa en el lenguaje contemporáneo de las competencias, no hace referencia alguna a niveles de dominio lingüístico concreto en ninguna de las cinco lenguas, dejando a libre interpretación del lector a qué nivel de desempeño se está haciendo alusión con cada una de las competencias descriptas. El carácter flagrante de tal omisión puede ser interpretado alternativamente como: un deseo de respetar el carácter genérico del documento; como la necesidad de no romper con la aparente igualdad de las cinco lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo, o, finalmente, como la imposibilidad de incluso plantear acuerdos acerca de qué estándares de medición utilizar para todas ellas. En este sentido, señala Bein (2017) que llamativamente, y a pesar de no hacer referencia explícita alguna a otros sistemas que sí usan estándares de medición lingüística, este documento da cuenta en su redacción del peso del discurso internacional sobre las lenguas extranjeras, en especial, el europeo, tal como éste es plasmado en los acuerdos de la Unión Europea, el Marco Común Europeo de Referencia sobre las Lenguas y la Carta Europea sobre las Lenguas Minoritarias o Regionales. De esta forma, directivas orientadoras loables expresadas en el lenguaje de las competencias sólo pueden aspirar a funcionar a medias al no fijarse estándares de dominio medibles para un adecuado diagnóstico y evaluación. Debemos señalar enfáticamente aquí que hablamos de evaluación de desempeños/dominios lingüísticos de lengua extranjera, donde tal ausencia en los documentos no puede ser interpretada como debida a la falta de conocimiento sobre la cuestión.

La citada ausencia, que no produce entonces ningún tipo de marco regulatorio fuerte, impacta en forma directa sobre los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Una de las preocupaciones centrales de los docentes de idiomas al momento de enseñar es la de diagnosticar con el mayor grado de certeza el nivel de dominio lingüístico inicial de sus alumnos, ya que éste permite tomar decisiones concretas sobre todo el proceso de enseñanza. Todos los docentes de lenguas extranjeras realizan este diagnóstico, sea éste producto de la experiencia y de su oficio docente o de la utilización de diferentes pruebas estandarizadas. En síntesis, la ausencia de estándares de medición de dominio de la lengua para los alumnos resta a los actores implicados de una herramienta que permite diagnosticar, ubicar en niveles y priorizar áreas de trabajo específicas. Esta práctica es recomendada internacionalmente, independientemente del sistema de medición que se utilice y, como venimos señalando, podría especularse que su ausencia en los diferentes niveles de las políticas se correlaciona con el grado de vaguedad y ambigüedad con las que éstas se han conformado, además de funcionar como forma de evitar cuestiones potencialmente conflictivas, como es la evaluación periódica del sistema. De este modo, las negociaciones, los supuestos y las zonas tabúes acerca de aquello a lo que puede aludirse o no contribuyen, en este caso, a una difusión e influencia escasa entre los docentes de idiomas del sistema a los que estos documentos pretenden influir. Las políticas como textos se presentan aquí con singular potencia invisibilizadora de aquellas cuestiones que hacen al meollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el plano de las prácticas discursivas.

Un caso similar al de los NAPs en lenguas extranjeras se verifica en el Proyecto de Mejora de Lenguas Extranjeras (2011) del Ministerio de Educación de la Nación. Dividido en cuatro núcleos de abordaje, el documento describe las competencias deseables para un docente de idiomas en la actualidad. Los núcleos son Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas Discursivas y para cada uno de ellos, se enumera una trayectoria deseable desde la formación inicial de los docentes hasta los primeros años de su formación profesional, anclados en una sólida fundamentación teórica. Sin embargo, más allá de una enumeración de objetivos, éstos se enuncian en un plano idealizado y desanclado de la complejidad de los contextos reales en que se producen tales formaciones, con el factor agravante de que no existe referencia alguna en este documento a cómo arribar a tales objetivos. Asimismo, y como es el caso en los NAPs mencionados, no existe en el documento referencia específica alguna a niveles de desempeño lingüístico concreto esperables de parte de los docentes en la lengua que enseñan. Pareciera sostenerse en este documento que competencias abstractas pudieran ser escindidas del desempeño lingüístico

concreto en el que son expresadas; como si la cuestión del nivel de desempeño lingüístico constituyera un tabú que no debiese ser mencionado. Repitémoslo: un no abordaje franco de esta cuestión no hace más que situar y relegar a estos documentos al plano del pronto olvido, ya que no puede desvincularse la reflexión teórica de cómo enseñar de los objetivos concretos de desempeño/dominio lingüístico a perseguir en esta área. En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la lengua es tanto medio como contenido, por lo que no medir los niveles de dominio concretos perjudica las mismas condiciones de aprendizaje, corriéndose el riesgo de situarlo en un plano de indefinición permanente.

EL INGLÉS COMO LINGUA FRANCA

En nuestro análisis no puede dejar de señalarse, aunque más no sea brevemente, que, como proceso paralelo a la expansión curricular del inglés hasta aquí esbozada, una gran parte de la clase media argentina estudia inglés en las *culturales* o academias inglesas. Para dar cuenta de la importancia de este fenómeno, se estima que existen 400.000 estudiantes de inglés en nuestro país en la actualidad en estos institutos, lo que constituye un 40% del total de estudiantes de la lengua sajona en nuestro país (El aprendizaje del inglés en América Latina, 2017). Esta demanda sobre el inglés se relaciona directamente con representaciones socio-lingüísticas, o creencias acerca de las lenguas, que registran un nuevo y renovado impulso y se multiplican exponencialmente con la actual revolución tecnológica materializada a través de los *smart phones*, *Youtube*, las redes sociales, los servicios de *streaming* y una creciente diversidad de plataformas tecnológicas en el siglo XXI. Estas creencias, independientemente de su constatación empírica con la realidad, sustentan en gran parte la demanda por el inglés, no sólo en nuestro país, sino en el mundo. Necesitamos entonces refinar el uso de este término: las personas portan creencias, ideologías y actitudes acerca de las lenguas, que luego se traducen en los usos y prácticas que hacen de ellas (Seargeant, 2012). Una de las creencias ampliamente generalizadas acerca del inglés es que dominarlo posibilita el acceso a mejores oportunidades laborales. Ésta se imbrica entonces en dinámicas que la potencian virtuosamente cuando es explícitamente utilizada como justificación en las políticas lingüísticas de los estados que diseñan estrategias nacionales de fortalecimiento del inglés como lengua extranjera central (Seargeant, 2012). Creemos entonces que hace su aparición un factor que relaciona imbricadamente el inglés y las nuevas tecnologías de la comunicación en una configuración general de sentido que podría ser caracterizada como un fenómeno sin precedentes. El

inglés se hace omnipresente en la vida diaria de las personas rompiendo parcialmente con nuestra subjetividad monolingüe fundacional de la Argentina moderna. A modo de ilustración de este nuevo fenómeno, son cada vez más comunes los testimonios de jóvenes que se auto-enseñan inglés a partir de su afición a video-juegos, música u otras actividades en tal idioma (prevalente en las redes). Cada vez más personas practican con aplicaciones como *Duolingo*, plataforma que provee de prácticas en idiomas en forma gratuita y con el simple requisito de una conexión a Internet. También, pueden encontrarse en *Youtube* miles de clases de temas gramaticales, lexicales o fonológicas para el aprendizaje del inglés. Antes del fenómeno *Youtube*, esto hubiera sido sencillamente inimaginable. Y como dinámica en curso señala una transformación trascendente: el acceso al estudio de idiomas extranjeros puede realizarse en la actualidad por medios tecnológicos, aunque más no sea parcialmente. La inmediatez y accesibilidad de tales medios reconfigura no solamente el territorio de acceso a las lenguas extranjeras y en especial al inglés, sino el mismo estatus de *lengua extranjera* del mismo, en la Argentina, pero también, alrededor del mundo. Como bien señala Bein (2012), mientras otras lenguas deben publicitar porqué deberían ser estudiadas, en la lengua inglesa la argumentación de su utilidad es un hecho dado que se encuentra fuera de toda discusión, y, por lo tanto, otros elementos tales como la rapidez para aprenderlo, pasan a ocupar el centro de atención. En síntesis: ¿es el inglés una lengua extranjera como cualquier otra en la actualidad? El sostenido crecimiento del campo académico del inglés como lingua franca (English as a lingua franca o ELF) parece sugerir que no. Señala Jenkins, (2009) que los hablantes de inglés como lingua franca representan el mayor grupo contemporáneo de usuarios de inglés en todo el mundo, estimándose que, de cada 4 usuarios de inglés, sólo uno es nativo. Las estimaciones más conservadoras señalan que 1000 millones de personas hablan esta lengua en el mundo entre nativos y no nativos. Gran parte de la investigación empírica sobre el fenómeno del inglés como lingua franca en los últimos 10 años se ha centrado en la identificación de regularidades lingüísticas del inglés utilizado por estos usuarios no nativos en diversos contextos, demostrándose que la variabilidad gramatical y léxica posee características diferenciadas de las del inglés nativo, sin importar cuál de ellas se utilice como estándar de referencia. El mundo parece dirigirse a un escenario donde coexistirán variedades de inglés no basadas ni referenciadas en formas nativas, lo que es indicativo de la singularidad de tal fenómeno. El inglés se presenta entonces como lingua franca y con dinámicas de transformación inéditas

para una lengua a escala global. No tomar nota de la importancia y singularidad de tales fenómenos que operan en la actualidad no puede menos que contribuir a delegar las decisiones de política lingüística al mercado, cuando el estado debiera considerar como parte de sus atribuciones el diseño de las políticas en un área que devendrá estratégica en las próximas décadas. Creemos que la actual configuración, local y global, nos presenta con la oportunidad de comenzar a diseñar políticas activas, más que reactivas y de delegación al mercado. Sin embargo, estas no podrán siquiera ser esbozadas sino se toma dimensión del territorio sobre donde debe operarse. En la próxima sección nos dedicaremos entonces a una breve descripción de algunos aspectos del campo de las lenguas extranjeras en nuestro país desde una perspectiva cuantitativa.

EL CAMPO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN NÚMEROS

El campo académico que reflexiona en torno a las políticas en lenguas extranjeras es aun joven y de producción relativamente escasa. Se puede observar a partir del análisis de las producciones más recientes una reflexión relevante, pero con bajo sustento empírico, en particular de estudios descriptivos de tipo cuantitativos. Desde nuestra perspectiva, pensar este tipo de políticas requiere de algún estado de situación que posibilite comprender ciertas características del campo en tiempo presente y pasado para, además, proyectar futuros posibles que se apoyen en un cierto sustento empírico.

En este apartado compartiremos algunos tópicos de la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en nuestro país. Nos centraremos en la formación de profesores de lenguas extranjeras que realizan tanto los IFD como las universidades. Daremos cuenta además de algunos datos cuantitativos que muestran la formación de distintos tipos de traductorados y de licenciaturas en idiomas extranjeros.

¿Cómo es la oferta de profesorados de idiomas extranjeros en nuestro país? El CUADRO 1 expresa que en la actualidad hay 258 carreras de profesorado, 222 en los IFD y solo 36 ofertadas por las universidades. Es notable, que, del total de profesorados de idiomas extranjeros, 211 (81,8%) son de inglés mientras que el francés con 19 (7,4%) y el portugués con 18 (7%) se ubican en un lejano segundo y tercer lugar respectivamente. Si se focaliza el análisis en ambos subsistemas, en el terciario se ofrecen 193 profesorados en inglés (86,9%) en tanto que en francés solo hay 13 (5,9%) y en portugués 11 (5%). La oferta universitaria con 36 profesorados es mucho menor y proporcionalmente la presencia

del inglés disminuye en relación con la de los IFD ya que cuenta con 18 profesorados, los cuales representan el 50% del total. De esta forma, los profesorados de italiano, francés y portugués sumados expresan casi la mitad de la oferta.

Cabe destacar que el sector privado concentra casi con exclusividad su oferta en profesorados de inglés con la excepción del idioma portugués con seis profesorados terciarios, uno de francés y dos de italiano.

Cuadro 1. Profesorados de idiomas ofertados en Argentina. Año 2017

	Profesorados terciarios				Profesorados universitarios				Total Profesorados	
	Público	Privado	Total	%	Público	Privado	Total	%	Total	%
Inglés	119	74	193	86,9	13	5	18	50,0	211	81,8
Francés	12	1	13	5,9	6	0	6	16,7	19	7,4
Alemán	1	0	1	0,5	1	0	1	2,8	2	0,8
Italiano	2	2	4	1,8	4	0	4	11,1	8	3,1
Portugués	5	6	11	5,0	7	0	7	19,4	18	7,0
Total	139	83	222	100	31	5	36	100	258	100

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, el mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones.

En el caso de los traductorados, si se compara su oferta con la de los profesorados se observa que es mucho menor. Mientras que los IFD cuentan con 21 carreras las universidades ofrecen 37; es decir que estas 58 carreras de traductorado en total son bastante menores en número que las 258 carreras de profesorados de idiomas. Si concentramos el análisis con exclusividad en los traductorados, se puede advertir que las universidades con 37 carreras superan la oferta de los IFD que tienen 21 (ver CUADRO 2). El inglés, al igual que en los profesorados, es el idioma que concentra la mayoría de la oferta con 18 en los IDF (85,7%) y 19 en las universidades (51,3%). En los traductorados de los IFD, el inglés es hegemónico en tanto solo hay tres carreras de otras lenguas. Sin

embargo, en las universidades el inglés es mayoritario (51.3%) aunque hay mayor presencia de otros idiomas como el francés con 7 (12,1%) y el alemán, el italiano y el portugués, con tres carreras en cada caso (5,2% del total para cada una de estos tres idiomas). Si en el caso de los profesorados el inglés era mayoritario en la oferta del sector privado, en los traductorados es única ya que, tanto en los IFD como en las universidades, el sector privado solo brinda traductorados de lengua inglesa, por razones vinculadas con la demanda de tales bienes en el mercado.

Los traductorados terciarios no tienen incumbencia legal de traducción pública de documentos oficiales, sino que por lo general se conforman como traductorados científico-literarios. Aunque las incumbencias de la enseñanza y la traducción no son las mismas, es importante señalar que, en nuestro país, muchos traductores se dedican a la enseñanza del idioma y muchos profesores traducen documentos no oficiales, libros, artículos y material audio-visual, tal vez, por ser áreas que no están constituidas como campos disciplinares plenamente constituidos.

Cuadro 2. Traductorados de idiomas ofertados en Argentina. Año 2017

	Traductorados terciarios				Traductorados universitarios				Total traductorados	
	Público	Privado	Total	%	Público	Privado	Total	%	Total	%
Inglés	7	11	18	85,7	8	11	19	51,3	37	63,7
Francés	1	0	1	4,7	6	0	6	16,2	7	12,1
Alemán	1	0	1	4,7	2	0	2	5,4	3	5,2
Italiano	0	0	0	0	3	0	3	8,1	3	5,2
Portugués	1	0	1	4,7	2	0	2	5,4	3	5,2
Otros idiomas	0	0	0	0	5	0	5	13,5	5	8,6
Total	10	11	21	100	26	11	37	100	58	100

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, el mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones

Por otra parte, las licenciaturas en idiomas nacen en la década de los noventa con las reformas educativas realizadas en esta década, pensadas como ciclos destinados a complementar la titulación terciaria. Nuevamente, el inglés ocupa un sitio de preferencia con 24 licenciaturas (68,6%) mientras que el francés ocupa un lejano segundo lugar con 6 carreras (17,1%). El sector privado, como en los casos de los traductorados, concentra su oferta en las licenciaturas en idioma inglés con exclusividad (ver CUADRO 3).

Cuadro 3. Licenciaturas de idiomas ofertados por las universidades en Argentina. Año 2017

	Público	Privado	Total	%
Inglés	14	10	24	68,6
Francés	6	0	6	17,1
Alemán	1	0	1	2,8
Italiano	2	0	2	5,7
Portugués	2	0	2	5,7
Total	25	10	35	100

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias y los sitios web de las instituciones

Analícemos ahora la oferta de profesorado de idiomas extranjeros de los IFD desagregadas por provincias (Ver CUADRO 4). Hay 13 provincias – Catamarca, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, Mendoza, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero y Tierra del Fuego – que solo ofertan profesorado de inglés. En el caso de La Pampa no cuenta con ninguna carrera terciaria en formación de lenguas extranjeras y la Universidad Nacional de La Pampa ofrece solo el profesorado de inglés. La provincia de Buenos Aires es un caso también paradigmático, pues de sus 76 profesorado terciarios en idiomas ubicados a lo largo y ancho de su extenso territorio solo 4 son de lenguas distintas al inglés. Es preciso mencionar que, como en el caso de La Pampa, algunas de las provincias enumeradas cuentan con algunos de los 36 profesorado que ofrecen las universidades. Pero no está de más agregar que la mitad de éstos son de lengua inglesa.

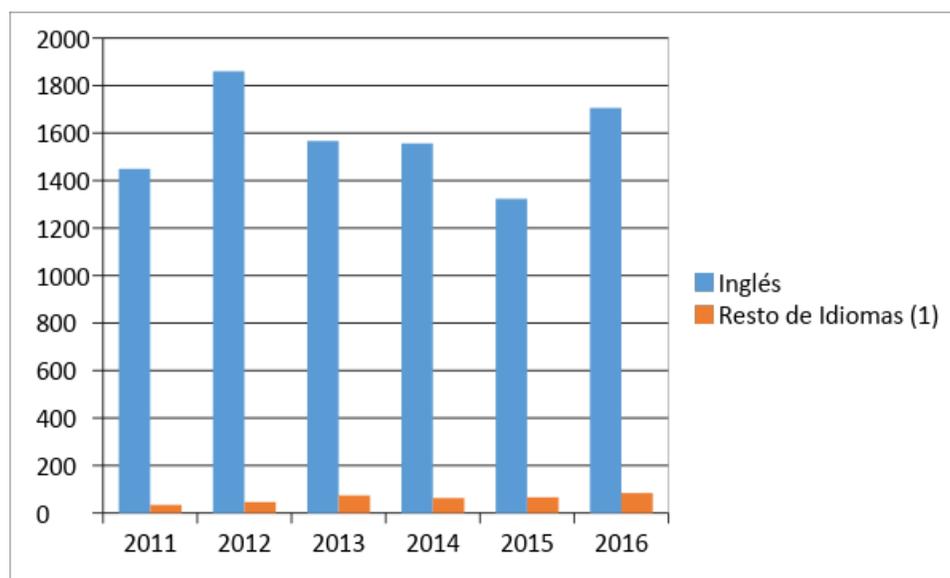
Cuadro 4. Profesorados de idiomas ofertados por los IFD en Argentina. Año 2017

Jurisdicción	Inglés		Francés		Alemán		Italiano		Portugués	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Buenos Aires	46	26	1	0	0	0	0	0	1	2
Catamarca	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Chaco	4	1	1	1	0	0	0	1	0	1
Chubut	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0
CABA	3	5	2	0	1	0	1	0	2	1
Córdoba	5	10	0	0	0	0	0	0	0	0
Corrientes	4	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Entre Ríos	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Formosa	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jujuy	7	0	1	0	0	0	0	0	1	0
La Pampa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
La Rioja	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mendoza	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Misiones	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2
Neuquén	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Río Negro	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Salta	4	4	1	0	0	0	0	0	0	0
San Juan	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
San Luis	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Santa Cruz	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Santa Fe	9	3	2	0	0	0	0	1	0	0
Santiago del Estero	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Tierra del Fuego	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tucumán	4	3	1	0	0	0	0	0	1	0
Totales	119	74	12	1	1	0	2	2	5	6

Elaboración propia en base al mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de los IFD

Los egresados son un buen indicador de la situación de la formación de profesores de idiomas extranjeros. Si se concentra la atención en los egresados de los IFD por tipo de profesorado se percibe la preminencia de los graduados de los profesorado de lengua inglesa sobre los cuatro idiomas restantes. Esto no es llamativo pues está en relación directa con la enorme diferencia en la cantidad de profesorado disponibles para cada una de las lenguas extranjeras (ver GRÁFICO 1). El año 2016 constituye un buen ejemplo para comparar la cantidad de egresados de los profesorado de IFD en tanto que de los de inglés titularon a un total de 1705 profesores, 26 los de francés, 6 los de alemán, 9 los de italiano y 43 los de portugués.

Gráfico 1. Egresados de los profesorado de idiomas extranjeros de los IFD – 2011-2016



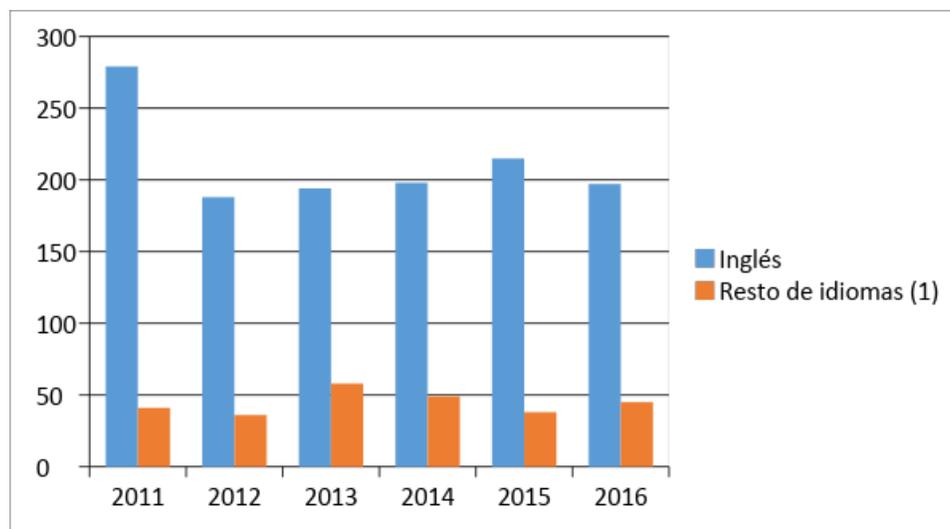
Elaboración propia en base a datos del INFD

(1) Francés, italiano, alemán y portugués

La situación no es muy diferente en los profesorado universitarios. Si bien la cantidad de carreras es menor, el inglés – tal como ya hemos visto - no tiene la presencia que se observa en los profesorado. Si se considera al año 2016 como ejemplo, la cantidad total de egresados de los profesorado de inglés fue de 197 profesores mientras que 7 fueron de francés, 6 los de italiano y 32 los de portugués. Los profesorado de alemán universitarios no tuvieron ningún graduado durante ese año (Ver GRÁFICO 2).

En los IFD la relación entre los egresados de los profesorado de inglés y los del resto de los profesorado se ubica en torno a 20 de inglés por cada uno de las otras lenguas. En las universidades la relación es menor ya que es de aproximadamente uno de francés, italiano, alemán o portugués por cada cinco de inglés para el período 2011-2016.

Gráfico 2. Egresados de los profesorado de idiomas extranjeros de las universidades – 2011-2016



Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

(1) Francés, italiano, alemán y portugués

Por último, es interesante compartir cómo se posicionan los profesados de lenguas extranjeras entre los profesados que cada provincia considera como prioritarios para otorgar las becas PROGRESAR. El Estado nacional brinda a través de este programa 3000 becas a estudiantes de los profesados que perciben \$5.316 durante el primer año de cursada, en segundo \$6.379 y para tercero y cuarto el beneficio llega a los \$7.442. Cada provincia prioriza cuatro profesados y, tal como se observa en el CUADRO 5, diez han seleccionado a los de inglés entre las carreras prioritarias. Chaco privilegió también becar estudiantes de francés y portugués mientras que Corrientes y Tucumán también destacan la lengua lusitana. Pero tanto Chaco como Corrientes y Tucumán no dejan de priorizar el inglés si bien también privilegian otras lenguas extranjeras.

Cuadro 5. Provincias que privilegian lenguas extranjeras para asignar las becas PROGRESAR. Año 2018

Idioma	Provincias que lo priorizan para el otorgamiento de la beca
Inglés	Buenos Aires, CABA, Catamarca, Chaco, Corrientes, La Rioja, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tucumán
Francés	Chaco
Portugués	Chaco, Corrientes, Tucumán

Ningún idioma extranjero	Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Tierra del Fuego
--------------------------	--

Fuente: diario digital INFOBAE

Los cuadros y gráficos compartidos expresan con claridad la hegemonía del idioma inglés en la formación de profesionales vinculados con las lenguas extranjeras. Tanto en los profesorados, traductorados y licenciaturas de los institutos terciarios y las universidades, la lengua sajona se presenta como dominante y en algunos casos como único tipo de oferta, tal como se observa en el sector privado en las licenciaturas y traductorados universitarios. Si la formación de profesionales en idiomas comienza en el año 1904 con la apertura de la Escuela Normal del Profesorado de Lenguas Vivas en la ciudad de Buenos Aires, en un corto proceso histórico de poco más de 100 años nuestro país ha llegado a un presente en el que el idioma inglés constituye el núcleo dominante de la oferta de formación de este tipo de profesionales.

Tal como hemos destacado en otros apartados, las políticas del campo educativo de lenguas extranjeras entendidas como texto tienden a igualar a los idiomas extranjeros. Pero en sus formas concretas, la de las prácticas discursivas, no se puede afirmar lo mismo. Si las lenguas extranjeras están en un pie de igualdad en el diseño de políticas pública y los textos que las reflejan, hay una realidad que muestra que el inglés se ha constituido en *primus inter pares*.

CONCLUSIONES

Hasta aquí y en clave histórica, una sucinta revisión de la presencia progresiva de las lenguas extranjeras en la legislación nacional y en los diferentes niveles de las políticas. Como tal, pueden apreciarse dos grandes fenómenos: en primer lugar, la consolidación de un monolingüismo en castellano que se presentará a sí mismo como un mito lingüístico fundacional, que como tal fijará reglas de comportamiento lingüístico para las futuras generaciones. Así, éste continúa operando en la actualidad a través de representaciones sociolingüísticas y creencias de la Argentina como un país eminentemente europeo trasplantado a América Latina. El papel de esta política fue transformador de la realidad lingüística de nuestro país, arrasando con un plurilingüismo de lenguas originarias y de las

lenguas europeas de los inmigrantes. En segundo lugar y como viraje hacia el multiculturalismo global de finales del siglo XX, hace su aparición el paradigma del plurilingüismo y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, y en contraposición práctica a la vez que subyacente a este último paradigma devenido en ortodoxia de la corrección político-lingüística, el inglés crece gradual y constantemente en su presencia curricular escolar a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI. Como corolario de esta trayectoria, el proceso descrito parece ser más reactivo que activo a lo largo de nuestra historia, justificándose a sí misma en la preeminencia paulatina del inglés como lengua de creciente importancia a nivel mundial. De este modo, las políticas lingüísticas en torno al inglés parecen ir, al menos parcialmente y en momentos determinados, tomando nota explícita de las representaciones socio-lingüísticas acerca del mismo en la sociedad, y podría especularse, tomando nota también de las acciones que el mercado fue generando en la provisión de la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial del inglés.

El estado nacional ha navegado entonces entre estas tensiones a lo largo de su historia, originariamente en relación a la primacía del castellano como lengua portadora de la identidad nacional y el proceso de europeización y des-europeización de origen que se implementó sucesivamente. Tal como señala Bein, estas tensiones irresueltas son aún visibles y especialmente nítidas en las vacilaciones entre la enseñanza del inglés como única lengua extranjera escolar y la co-presencia de otras lenguas extranjeras y originarias, en un entramado que oscila en el sistema educativo en el presente entre lenguas extranjeras (con contundente primacía del inglés), Educación Intercultural Bilingüe (localizada y sólo en relación a los pueblos originarios) y el portugués, (focalizado allí donde éste se presenta como lengua de contacto en provincias como Misiones). De esta forma, la presente configuración presenta la ventaja relativa de haber fortalecido a la lengua inglesa como lengua extranjera con una casi excluyente presencia en el currículum del nivel primario y secundario. Esto no quiere decir que deban descuidarse o abandonarse las otras lenguas, pero lo que sí puede afirmarse, es que debe tomarse cuidadosa nota de los procesos que han llevado al inglés a este lugar de primacía, y pensar hacia el futuro qué hacer con respecto a este cuadro de situación, más que seguir negándolo desde políticas como textos que continúen sin dar cuenta de este estado de situación.

Como hemos visto, la caracterización descriptiva tanto de la oferta docente terciaria y universitaria de profesorado, licenciaturas y traductorados en idiomas extranjeros muestra el claro predominio del inglés por sobre las otras lenguas extranjeras presentes en

el sistema. Tal predominio no se condice en absoluto con los principios igualitarios expresados en la letra de las políticas (las políticas como texto) sino que más bien, dan cuenta del crecimiento no explicitado del inglés aún a pesar de tales posicionamientos (las políticas como prácticas discursivas). El predominio es de tal magnitud que asombra no sea en la actualidad objeto de debate académico o de estudio para futuras políticas, si se decidiera diseñar una estrategia de mejora o fortalecimiento del inglés, como se está llevando a cabo en otros países de la región, como Chile o Ecuador. Por último, podemos preguntarnos acerca de la relación de las representaciones socio-lingüísticas/creencias del inglés y este predominio. Hacia el futuro, creemos que éstas debieran ser explotadas, entendiendo que funcionan a la manera de incentivo positivo para el estudio de la lengua y la consecución de mejores desempeños de inglés en nuestro sistema educativo. Como hemos señalado, el futuro parece dirigirse a un mundo donde el inglés funciona y funcionará progresivamente como lingua franca en cada vez más áreas de la vida cotidiana de las personas, por su entrecruzamiento con las tecnologías de la comunicación. Nuestro país, como nuestros vecinos regionales, se encuentra con un desafío sin precedentes: preparar a sus poblaciones para este futuro, donde formas no nativas ni territorializadas del inglés serán utilizadas dentro de las fronteras nacionales para trabajar, establecer redes de trabajo y estudio y ser parte de comunidades globales de desarrollo.

Creemos entonces que ha llegado el momento de pensar en estas políticas explícitamente, tomando nota de este estado de situación, de su realidad empírica y de nuestra historia. Hemos intentado en este artículo dar cuenta de las diferentes dimensiones que a lo largo de nuestra historia han contribuido a construir la presente configuración, donde el inglés se presenta entonces como lengua extranjera predominante en nuestro sistema educativo, y donde la igualación de las políticas entendidas como texto ha funcionado para ocluir debates acerca de tal predominio, es decir, de las prácticas discursivas construidas a pesar de tales principios igualitarios. El análisis e interpretación realizados apuntan a señalar que ésta es una cuestión educativa fuertemente emparentada con la igualdad. Igualdad que se expresará a través de un acceso efectivo al conocimiento de ese bien cultural denominado inglés. Una política de inglés para las grandes mayorías no puede darse el lujo, entonces, de no discutir y analizar nuestro pasado, presente y futuro. Creemos entonces que es en ese debate y discusión donde pueden encontrarse perspectivas y ángulos originales para abordar esta problemática. No hacerlo, seguirá entonces continuar

contribuyendo a la inercia operativa en el sistema, dejando las decisiones que debieran ser prerrogativas del estado a que las tome el mercado, cuyas lógicas, difícilmente pueden estar emparentadas con preocupaciones genuinamente igualitarias.

REFERENCIAS

- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2. Recuperado de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes
- Bein, R. (2012). Argentinos: esencialmente europeos. *Quaderna*, 1 (12), 1-17. Recuperado de <http://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>
- Bein, R. (2017). Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. Proyecto UbaCyT 2011-2017. Recuperado de <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>
- Cronquist, K. y Fiszbein A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. (pp. 15) Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández, M. (27 de marzo de 2018). Becas Progresar: pagarán hasta \$7.400 por mes a estudiantes de profesorado. INFOBAE. Recuperado de <https://www.infobae.com/educacion/2018/03/27/pagaran-hasta-7-400-por-mes-a-estudiantes-de-profesorado-donde-hay-vacantes/>
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca. *World Englishes*, 28 (2), 200-207. Recuperado de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes
- Seargeant, P. (2012). The politics and policies of Global English. En Hewings, A y Tagg, Caroline (Eds.), *The politics of English: conflict, competition, co-existence*. (pp. 5-30). London: Routledge.

Ziegler, S. (2007). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (pp. 73-101). Buenos Aires: Manantial

Sitios ministeriales consultados

Mapa de Institutos de Argentina (INFD): <https://mapa.infed.edu.ar/>

Secretaría de Políticas Universitarias – Guías de Carreras Universitarias:
<http://ofertasgrado.siu.edu.ar/>

Documentos oficiales consultados

Consejo Federal de Educación (2012) NAP: núcleos de aprendizaje prioritarios. Lenguas extranjeras. Educación primaria y secundaria:
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf

Ley Nacional 26.468 (2009): <http://www.sindicatouda.org.ar/biblioteca-y-legislacion/ley-26468-inclusion-del-portugues-en-nivel-secundario.pdf>

Ley de Educación Nacional 26.206

(2006):<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c>

Ministerio de Educación (2011). Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras:
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89787>