

FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE GÉNERO (1984-2014)¹

María Eugenia Martí

evgeny20@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el análisis de las sucesivas versiones de los planes de estudios de las carreras de grado de Letras y Portugués de la Universidad Nacional de Rosario, así como también de legislaciones educativas y diseños curriculares estatales pertenecientes al período 1984-2014. El objetivo ha sido relevar el posible impacto que el desarrollo del campo de estudios sobre políticas del lenguaje pudo tener sobre los cambios de enfoque sobre las lenguas como objetos lingüísticos. Asimismo, hemos intentado rastrear políticas lingüísticas de género, es decir, la inclusión implícita o explícita de consideraciones sobre el rol que las relaciones y discursos de género poseen en la articulación entre las formas lingüísticas y su valor social.

Palabras Clave: políticas lingüísticas de género, lenguas, regímenes de normatividad, representaciones sociolingüísticas, tecnologías de género.

LANGUAGES EDUCATION AND GENDER LINGUISTIC POLICIES IN ROSARIO (1984-2014)

ABSTRACT

This paper focuses on the analysis of the successive versions of the study plans of the Rosario National University's undergraduate courses in Letras and Portuguese, as well as educational legislation and state curricular designs belonging to the period 1984-2014. The objective has been to relieve the possible impact that the development of the field of studies on language policies could have on the changes of focus on languages as linguistic objects. Likewise, we have tried to trace gender based linguistic policies, that

is, the implicit or explicit inclusion of considerations about the role that gender relations and discourses have in the articulation between linguistic forms and their social value.

Keywords: gender based linguistic policies, languages, regulatory regims, sociolinguistic representations.

Interrogantes preliminares

El propósito de este trabajo es indagar en legislaciones educativas argentinas y planes de estudios de educación superior de la ciudad de Rosario pertenecientes al período comprendido entre 1984 y 2014, a fin de relevar posibles políticas lingüísticas de género que formen parte de los recorridos de formación de especialistas en lenguas materna y extranjeras. Algunos de estos documentos tienen alcance nacional en su regulación de ciertas políticas sobre las lenguas, pero nos centraremos, especialmente al analizar planes de estudios, en los lineamientos y perspectivas presentes en las planificaciones curriculares de las carreras de Letras y Portugués de la ciudad de Rosario. Nos interesa, particularmente, pensar si (y cómo) la conformación y consolidación de un campo de saber lingüístico específico (los estudios sobre políticas del lenguaje que se produjeron en la región durante esos años) pudo impactar sobre el reconocimiento de la relación entre políticas lingüísticas y normativas discursivas atravesadas por cuestiones de género, ya que, según creemos, estas también cumplen un papel en la producción y reproducción de relaciones jerárquicas y políticas entre hablantes de las lenguas.

Una política lingüística, en términos generales, puede abarcar un amplio espectro de operaciones, como explica Bein:

[L]a 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 o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, 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 la variedad culta de la capital (Bein, 2005, p. 1).

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la educación siempre ha sido el campo privilegiado por los Estados nacionales para impartir políticas lingüísticas, y el caso argentino no ha sido una excepción, ya que, en distintos períodos históricos, se han diseñado proyectos para lograr la estandarización de cierta lengua por sobre otras existentes en el territorio como estrategia para generar una ilusión de identidad unificada que tutela “tanto la intervención manifiesta del estado sobre los usuarios de una lengua como la relación de dominación de la lengua del estado sobre las lenguas de las minorías” (Pérez y Rogieri, 2011, p. 38). Esto implica que

toda política lingüística no constituye una política de la lengua sino de una de sus variedades –la seleccionada por el Estado– en relación a los criterios prefijados por él para ser objeto de la descripción y la prescripción. A esa lengua se la presenta como modelo y como norma que detiene el poder disgregador de la variedad lingüística y le opone unidad a la dispersión, garantizando el efecto-ficción de homogeneidad idiomática en la diversidad cultural (Pérez y Rogieri, 2015, p. 172).

Consecuentemente, si esta lengua constituye una instancia modélica y normativa, ¿qué aspectos de las jerarquías, convenciones y relaciones sociales le dan forma?, es decir, ¿cómo los *regímenes de normatividad* (Arnoux y del Valle, 2010, p. 2) delimitan sus contornos, regulan inclusiones y exclusiones y contribuyen a orientar las valoraciones sobre los usos diferenciados de las lenguas?

Partamos del hecho de que toda colectividad humana se caracteriza por la existencia de ciertas condiciones sociales y relaciones de poder. Son estos factores contextuales los que estructuran el mercado lingüístico, es decir, el régimen de normatividad o sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje. El lugar que un individuo ocupe en la sociedad, los espacios a los que tenga acceso y la capacidad que posea para negociar su rol en ese entorno determinarán su predisposición a actuar de una cierta manera o a valorar de uno u otro modo las acciones de otros –el individuo desarrolla, en terminología de Pierre Bourdieu, un *habitus*–. Estará por tanto en disposición de usar una o varias lenguas, una u otra lengua, una u otra variedad de una lengua, dependiendo de su ubicación y capacidad de maniobra en el complejo entramado social. Y de esta misma posición –y por tanto de su grado de sometimiento o autonomía con respecto al régimen de normatividad imperante– dependerá su disposición a valorar de un modo u otro el espectro de prácticas lingüísticas que se encuentre (Arnoux y del Valle, 2010, p. 2).

Entonces, cuando pensamos en la composición de los entramados sociales que hacen circular las lenguas, debemos considerar que, en la articulación entre las formas lingüísticas y su valor social, actúan normativas sociales y relaciones y posiciones jerárquicamente diferenciadas de los hablantes, y esto incluye los presupuestos y discursos relacionados con el género y las sexualidades (cf. Wodak y Benke, 1998; Hall y Bucholtz, 1995; Cameron y Kulick, 2003).

El hecho de que las concepciones de género sirven para dar inteligibilidad a los sujetos a través de los actos de discurso que lo instancian (cf. Butler, 2006 [1990]) lo convierten en uno de los factores (junto con clase, casta, rango, estatus, etnia, religión, edad, etc.) que hacen a las representaciones y negociaciones sociales capaces de generar y regular los lugares sociales de los hablantes (Uchida, 1998, p. 291).

En este punto, resulta importante delimitar más precisamente cómo entendemos la categoría de género y cómo se relaciona con el lenguaje. Para de Lauretis (2000, p. 8), el sistema sexo/género es una construcción sociocultural –un aparato semiótico–, un sistema de representación que otorga significado (identidad, valor, prestigio, lugar en la jerarquía social, etc.) a los individuos de una sociedad. En este sentido, para esta autora, no debe entenderse el género como una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino como el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por el despliegue de una tecnología política compleja que se instancia, mayormente, de modo discursivo y representacional.

De esta manera, las tecnologías del género están en todas las producciones sociales y son un complejo de hábitos, asociaciones (de determinados objetos o prácticas con un género), percepciones y disposiciones que nos designan y definen como seres, y esto incluye la experiencia de género, es decir, los efectos de significado de las *propias autorrepresentaciones cotidianas* tanto como las representaciones producidas en el sujeto por las prácticas socioculturales, los discursos y las instituciones (de Lauretis, 2000 p. 26).

Butler, a su vez, piensa en el sujeto como un “agente” producido socialmente, cuya agencia y pensamiento se hace posible debido a un lenguaje que precede a ese “yo” y que es producido a través del discurso, cuyos términos definen quién puede ser sujeto y quién no puede ser reconocido como tal en sociedad. Existen normas sexuales y de género que condicionan el acceso al reconocimiento, a la inteligibilidad, entendida como legibilidad en el espacio y en el tiempo y conformada por una relación implícita hacia los otros. En este sentido, el concepto de performatividad de género butleriano no

solo refiere a la reiteración de actos específicos de discurso, sino también a la reproducción de normas. Por lo tanto, el lenguaje y su injerencia constitutiva en los mecanismos de poder diseñan accesos al juego de repudios e identificaciones para producir simultáneamente, sujetos y abyectos (Butler, 2009, pp. 324 y 332-333).

Por lo tanto, dado que, en el contexto social, construimos el género a través del empleo del lenguaje (Uchida, 1998, p. 291) y que los paradigmas culturales de relaciones de género se perpetúan a través de la práctica lingüística (Hall y Bucholtz, 1995, p. 9), podemos considerar que las tecnologías de género antes mencionadas como sistemas políticos de representación que otorgan inteligibilidad social a los sujetos inciden en las representaciones sociolingüísticas que mencionan Arnoux y del Valle (2010, p. 3) como “aquellas que, por un lado, se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, géneros, modos de leer o de escribir, etc.) y que, por otro, implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados (Bourdieu 1999)”. Ahora, ¿dónde es posible detectar estas representaciones? Estos mismos autores lo explican así:

Son múltiples, en efecto, no solo las formas que adoptan sino también las zonas discursivas donde se manifiestan las representaciones sociolingüísticas: en los textos que regulan política y jurídicamente el uso del lenguaje (programas políticos, leyes y reglamentos), en los que definen los objetos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, libros de estilo) y en los que los tematizan (artículos de opinión sobre, por ejemplo, el uso correcto), en las imágenes mediáticas que asocian a determinados grupos de personas con determinadas formas de habla (cómicos que en sus imitaciones reproducen y crean estereotipos sociolingüísticos) y en la propia praxis lingüística, entendida como acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales (Arnoux y del Valle, 2010, p. 3).

A partir de este marco conceptual, analizaremos tanto documentos legales destinados a la regulación curricular de la formación en lenguas a nivel nacional como planes de estudios de nivel superior de Rosario producidos en el período comprendido entre 1984 y 2014. El período delimitado se fundamenta en eventos históricos macro, que influyen de modo directo en las decisiones sobre los diseños curriculares educativos y las planificaciones lingüísticas específicas. Luego del regreso de la democracia en 1983, en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), como en otras Universidades públicas del país, se reformularon los planes de estudios de las carreras relacionadas con

la enseñanza e investigación en lenguas. En Rosario, particularmente, los cambios de planes de estudios se producen a partir de 1984. Por otra parte, para mediados de la década del 2010, en la provincia se produce un cambio curricular para el nivel medio (cf. Resolución N° 2630/2014, Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada) que repercute en la formación de docentes de lenguas a nivel superior, ya que varían los enfoques teóricos y contenidos considerados relevantes para la enseñanza de las lenguas. Si bien los cambios emanados del marco legal se empiezan a desarrollar incipientemente a partir de 2006, con la sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral este cambio curricular de 2014 en la provincia de Santa Fe, sumado a la reformulación de la Ley de Educación Superior de 2015, el avance progresivo de la implementación de ESI, especialmente a la luz de otros cambios legales como la Ley de Identidad de Género (2012) o los debates públicos sobre la interrupción voluntaria del embarazo o el movimiento “Ni una menos”, conforman un segundo período temporal (2014-2022) que será objeto de trabajos posteriores en el marco de la investigación vigente (cf. nota 1).

Creemos que es posible leer políticas lingüísticas de género en los planes de estudios y documentos legales de este primer período, aunque a veces sea desde omisiones, silenciamientos o presupuestos, ya que “las políticas lingüísticas pueden expresarse en formulaciones explícitas o ser interpretadas en los supuestos que las inscriben en su historia cultural” (Pérez y Rogieri, 2015, p. 172). Entendemos, por lo tanto, que la ausencia y desestimación de las problemáticas de género en relación con el lenguaje constituye una política lingüística de género implícita.

En este sentido, creemos que la expansión y consolidación del campo de los estudios sobre políticas del lenguaje representan un aporte crucial para el pensamiento sobre las lenguas en uso (incluidas las actitudes y valoraciones de los hablantes sobre los propios registros lingüísticos), que repercutirán sobre decisiones curriculares, discursos sociales y modos de considerar la articulación entre distintos condicionantes sociales y la diversidad lingüística. De todos modos, la consideración explícita del género y las sexualidades como factores relevantes para la variación lingüística se verá reflejada en cambios curriculares recién a partir de 2014 en la región. Esto constituirá un viraje en las políticas lingüísticas de género que se habían diseñado en el período anterior.

En Argentina, el regreso de la democracia trajo aparejados cambios y reformulaciones de los planes de estudios de las carreras universitarias de grado que

tantas intervenciones habían sufrido durante la dictadura, ya que, como lo hemos mencionado, el ámbito educativo y, especialmente, la formación de formadores es un campo privilegiado para orientar políticas estatales en vistas de la configuración de perfiles de ciudadanía que se quieran desarrollar. En este sentido, los planes de Profesorado y Licenciatura en Letras y en Portugués (así como también de la carrera de Traductorado en Portugués) de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR no fueron la excepción, y los cambios curriculares que se propusieron a lo largo del período 1984-2014 serán el objeto del siguiente apartado. Nos interesa centrarnos en los criterios de abordaje de las lenguas española y portuguesa presentes en las distintas iteraciones de tales planes –en consonancia con las modificaciones de las políticas estatales y los marcos legislativos que las reflejan a nivel nacional–. En este sentido, indagaremos cómo se configuran tales lenguas como objetos de estudio y qué relaciones se establecen entre la esfera lingüística y la social. Este análisis nos permitirá, por un lado, relevar políticas lingüísticas de género que, aunque no sean evidentes o explícitas, puedan instanciarse implícitamente y, por otro lado, evaluar los posibles aportes que el desarrollo simultáneo del campo de estudios sobre políticas lingüísticas pueda haber tenido sobre los modos de conceptualizar las lenguas.

Perspectivas sobre las lenguas en los planes de estudios de Letras y Portugués en Rosario: 1984-2014

En 1984, por Res. 043 del CA, se crea el nuevo Plan de Estudios para el Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, el cual se anuncia como necesario para la jerarquización del área de conocimientos y la especificidad disciplinar de los contenidos y para que se aproxime a la “realidad cultural”, tanto regional como nacional, de quienes estudian. En el texto de este plan (como de todos los que analizaremos en este apartado), ese “quienes” refiere a “los alumnos” (Res. 043 CA, p. 1), destinatarios así enunciados en el masculino generalizador que no se cuestionará hasta décadas después. No será posible rastrear en los lineamientos del plan ninguna referencia explícita a las problemáticas de género imbricadas en las habilidades lingüísticas y discursivas que se quieren inculcar, ni en esa realidad cultural a la que se quiere aproximar al estudiantado.

De hecho, la perspectiva que focaliza la lengua sigue poniendo el acento en diferencias más bien cartográficas que sostienen la prevalencia del concepto de lenguas nacionales, es decir, de la ficción de la unidad lingüística en consonancia con la

pertenencia a determinado territorio, que obvia las operaciones estatales para privilegiar una variante sobre otras posibles (Pérez y Rogieri, 2011, pp. 38 ss.). Esto se evidencia, por ejemplo, en la división en subáreas para la enseñanza de la literatura de acuerdo a si estas fueron escritas en Lengua Española o en Lengua No Española (Res. 043/84 CA, p. 6), así como las subáreas lingüísticas, que también se distinguen entre Lengua Española y Lenguas no Españolas (Res. 043/84 CA, p. 18). Asimismo, para completar los requisitos del Profesorado o la Licenciatura (sea cual sea la orientación elegida entre las dos opciones que ofrece el plan: Literatura o Lingüística) se solicita, además, cursar y aprobar un Idioma Moderno y su literatura respectiva, algo que reitera el criterio de la homologación entre territorio y lengua, entre Nación y producción cultural dentro de esas líneas imaginarias que constituyen sus fronteras (Res. 043/84 CA, pp. 10-11).

Si nos detenemos específicamente en lo que se estipula como “Criterios metodológicos y de organización” para el Área de Lingüística y Lenguas (Res. 043/84 CA, pp. 16-17), veremos que se establecen correlaciones basadas en un criterio jerárquico y temático, en sentido de que el estudio de la lingüística se piensa como necesario para ser “aplicado” al conocimiento de “las lenguas españolas” pero, al mismo tiempo, se destaca que estos contenidos también pueden ser “aprovechados” para el Área de Literatura, más específicamente, las materias de la subárea “Análisis y crítica del texto”. En este sentido, aunque se declare que el principio organizador del plan es apuntar a la especificidad disciplinar, los contenidos relativos al estudio del lenguaje se piensan como utilitarios, es decir, funcionales e instrumentales para el análisis textual y literario.

Dado tal enfoque, se omite cualquier referencia a las relaciones entre el lenguaje y su ámbito social y cultural de uso, sobre las normativas sociales que orientan el acceso y desempeño lingüístico de los hablantes, ya que se apunta a la sistematicidad de la lengua y no a su circulación discursiva. De hecho, la perspectiva que prevalece es la distinción entre la lengua como objeto (cf. puntos 2.1 y 4.2 en Res. 043/84 CA, pp. 5 y 17) y la reflexión teórica sobre ella, como si tal reflexión que se realiza desde una perspectiva determinada no creara el objeto mismo que se nombra como “lengua”. Por lo tanto, resulta evidente que la exclusión de lo social como factor determinante para el estudio de la lengua, es decir la perspectiva teórica que orienta el plan, al menos para el Ciclo Básico, tendrá como consecuencia directa la ausencia de contenidos que contemplen el género como construcción socio-discursiva. Tal decisión deliberada, y fundamentada en el modo de conceptualizar el objeto de estudio de la carrera, puede ser

entendida como una política lingüística que implícitamente desestima un modo de entender las lógicas de circulación social de las lenguas, ya que es importante no solo leer lo que se incluye en una planificación curricular, sino qué es lo que se omite.

De todos modos, dentro del Ciclo Especializado, Subárea Lingüística, se incluye la materia “Problemática Lingüística Interdisciplinaria” que anticipa la contemplación de desarrollos de otras disciplinas que puedan aportar a la reflexión lingüística, a pesar de que se considere que estas “aún no han alcanzado un grado de integración formalizada (psicolingüística, sociolingüística, etc.)” (Res. 043/84 CA, p. 17). Tal aclaración parece dejar evidencia del momento preliminar que atraviesa el campo específico de los estudios sobre políticas lingüísticas en el país, ya que recién en 1986 se dictará el primer seminario universitario –a cargo de la Dra. Elvira Arnoux– sobre la temática, en Buenos Aires, y recién unos años después, llegará a desarrollarse en Rosario.

Ahora, los procesos neoliberales de la década de los 90 –es decir, el modelo administrativo más que democrático de Estado, que relega cualquier enfoque de derechos en la materialización de las políticas públicas (cf. Feldfeber y Gluz, 2012, p. 10) para privilegiar reformas pro-mercado– habilitan una reconfiguración en el rol y en los modos de intervención estatales, como sostiene Saforcada (2012, p. 18):

La redefinición del rol del Estado, el énfasis en la eficiencia y en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado, la autonomía de la escuela, la evaluación estandarizada de resultados y la rendición de cuentas, entre otros tópicos, fueron las notas centrales de las políticas de modernización neoliberal de los ‘90 y de las leyes que las acompañaron (Feldfeber, 2000; Tiramonti, 2001; Krawczyk & Vieira, 2008).

Por lo tanto, en este contexto de descentralización estatal (cf. la Ley N° 24.049 de 1992, que sanciona la transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario de dependencia nacional hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires) y de privatización extendida, de orientación a las demandas del mercado y de incremento de la desocupación, las perspectivas de intercambio comercial con Brasil, vía el Mercosur, incrementaron la necesidad de impartir la enseñanza del portugués y, en vistas de cubrir tales demandas, se crea la carrera de Profesorado an Portugués². Este plan de estudios tendrá múltiples versiones y puede rastrearse una primera propuesta elevada a través de la Res. N° 354 CD de 1991, aunque también hay textos modificados

en 1995 (Res. N° 329 CS) y en 1997 (Res. N° 067 CS). Asimismo, en el año 2000 se crea la carrera de Licenciatura en Portugués, por medio de la Res. N° 049 CS.

En cuanto a la posición tomada en todos ellos respecto a las lenguas (español y portugués), cualquier lectura comparativa del apartado sobre la “Finalidad” de la carrera en todas sus versiones (de 1991 a 2002) alcanzará para verificar que no hay cambio sustancial en el enfoque: un enfoque “comparatista y contrastivo que pueda comprender las relaciones entre las lenguas Portuguesa y Española y sus culturas, en especial las de Brasil y Argentina, todo esto en el marco de un proyecto de integración cultural de los pueblos” (cf. Res. N° 354/91 CD, 1991, p. 3; Res. N° 067/97 CS, p. 3)³. A partir de tal declaración, sostenida a lo largo de toda la década de los 90, se comprende una perspectiva que también adhiere al criterio de lenguas nacionales (particularmente cuando se declara explícitamente que se privilegiará como objeto las lenguas y culturas de Brasil y Argentina específicamente, para diferenciarlas de la versión portuguesa de la lengua y otras variedades del español asociadas a otras naciones), como si tales lenguas y culturas fueran productos unívocos y unificados sin variedades constatables. Al mismo tiempo, que el propósito de la carrera se anuncie como una operación en el marco “de un proyecto de integración cultural de los pueblos” recupera su creación como respuesta a las expectativas de intercambio comercial habilitadas por el Mercosur y la orientación pragmática y utilitaria al servicio del mercado que se propone desde la Ley Federal de Educación para la educación superior (cf. Art. 22, Ley 24.195, 1993, p. 8). La primera versión del plan, de hecho, se proponía como profesorado no solo de portugués sino también de español como lengua extranjera (Res. N° 354/91 CD, 1991, p. 3) a fin de responder a las necesidades de ambos lados del intercambio, aunque tal alcance iba a desaparecer en versiones posteriores.

De todos modos, a principios del nuevo milenio, y más precisamente en el año 2002, se aprobarán las versiones aún hoy vigentes de los planes de estudio de Profesorado y Licenciatura tanto de Letras como de Portugués, en los cuales queremos detenernos a continuación.

En el caso de las carreras de Letras, es posible advertir cierto impacto del desarrollo y la difusión del campo de las políticas lingüísticas, si realizamos un lectura en contraste con los planes anteriores, a partir de ciertos cambios en el enfoque de la lengua, por un lado, y de los contenidos curriculares, por otro. En este sentido, en ambos planes (aprobados por Res. N° 117/02 CS, en el caso del Profesorado, y por Res. N° 118/02 CS, en el de la Licenciatura), podemos advertir que, en el “Perfil de Título”,

se establece una perspectiva sobre el español que difiere del criterio sostenido previamente, o sea, aquel que reproducía la ficción de unificación entre lengua, nación y territorio:

Los estudios específicos priorizados se abrirán a las relaciones sustantivas que se dan con otras lenguas –atendiendo especialmente a la diversidad de lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en nuestro país y a los problemas que eso crea sobre todo en el plano educativo– y con otras literaturas, especialmente latinoamericanas (Resoluciones 117/02 y 118/02 CS, 4.4.3).

Comienzan a reconocerse por lo tanto, en estos textos, las primeras menciones de la diversidad lingüística dentro de un mismo territorio nacional y la necesidad de contemplar tales variedades en el plano educativo. Asimismo, la inclusión de la asignatura “Sociolingüística y Psicolingüística” –que contempla enfoques teóricos de la Lingüística que, en el plan de 1984, se pensaban como aportes interdisciplinarios incipientes y no del todo sistematizados– ahora ocupa un lugar prominente en el plan curricular básico de ambas carreras. Los contenidos mínimos de tal asignatura, al menos en relación con la sociolingüística, son los siguientes:

Sociolingüística: Los encuadres teóricos. Sociedades y lenguas. Multilingüismo y bilingüismo. Variedades, repertorio y registros. El estándar y los criterios de adecuación. La diglosia. La problemática de la lengua nacional en la Argentina. El español en la Argentina. Incidencia en las políticas educativas. Políticas sociolingüísticas. Lenguas en contacto y cambios de código. Las lenguas aborígenes en la Argentina. Metodologías para la investigación sociolingüística. Educación y problemas sociolingüísticos (Res. N° 117/02, p. 6, y 118/02 CS, p. 13).

Las categorías teórico-conceptuales presentes en estos contenidos (y ausentes en iteraciones anteriores del plan de las carreras de Letras) permiten pensar un cambio de perspectiva sobre el estudio de la lengua. Mientras que antes prevalecía la perspectiva instrumental de la lengua como objeto unificado, la inclusión de esta asignatura otorga espacio en el plan a un punto de vista lingüístico que considera las lenguas en plural, en variedad, en multiplicidad, en relación con las sociedades de la que emanan y que contempla las políticas y problemáticas sobre las realidades multilingües del territorio nacional. Creemos que el desarrollo y la difusión de los estudios sobre políticas del lenguaje que se produce durante el período transcurrido entre 1984 y 2002 (año de aprobación de estos planes) explica este cambio. Recordemos que la conformación de este campo de saber específico comienza, como se mencionó *supra*, con los primeros

seminarios sobre la temática dictados, primero en Buenos Aires y luego en carreras de posgrado de todo del país⁴, lo cual también repercutirá en proyectos de investigación sobre la problemática y terminará por consolidarse como un área de la lingüística indispensable a tener en cuenta, especialmente, a la hora de pensar proyectos de enseñanza en relación con las lenguas materna o extranjeras.

De todos modos, vemos que lo que se menciona e incluye como diversidad lingüística sigue omitiendo la consideración explícita de la interacción social de las lenguas y el género o las sexualidades. Por lo tanto, hasta este momento, la paulatina apertura institucional a la consideración de la variación lingüística aún no reconoce los factores de género como objeto a considerar dentro de las variedades de uso.

En el caso de los planes de estudios de Profesorado y Licenciatura en Portugués aprobados en 2002, es posible encontrar la misma concepción de lengua que hemos explicado a partir de los planes anteriores, y que se reitera también en el Plan de Estudios del Traductorado en Portugués que se aprueba, por Res. N° 128 CS, en 2007. El punto de vista está centrado, prioritariamente, en la gramática textual, y el reconocimiento de las variedades del portugués solo puede vislumbrarse en lo que se estipula como “Conocimientos” en el apartado “Perfil del estudiante”, que se repite en los tres planes (cf. Res. N° 747/02 CS, p. 1; Res. N° 748/02 CS, p. 1; Res. N° 128/07 CS, p. 1):

Conocimientos: Formación en las áreas de lingüística general y aplicada y en interlingüística –contrastiva de portugués y español–, en lengua portuguesa en sus niveles morfosintáctico, fonético y fonológico, pragmático y discursivo, con especial atención para *las diferentes variedades del portugués moderno*, y en lengua española en su comparación con la portuguesa; en los aspectos socioculturales y literarios del mundo lusófono y su confrontación con Argentina y América Latina en general, con enfoque integrador [...] (el resaltado es nuestro).

En este sentido, la contemplación de “una metodología de análisis de los discursos” que oriente “tanto al manejo funcional-instrumental, como comunicacional de la lengua extranjera” (Res. N° 747/02 CS, p. 2, Res. N° 748/02 CS, p. 2; Res. N° 128/07 CS, p. 2), que se establece en los contenidos estipulados para el Área de Lenguas y Lingüística, señala una concepción más bien instrumental de la lengua y de los modos de abordar la enseñanza del portugués como lengua extranjera. De hecho, para el Área de Cultura, se explicita que se considerarán

los diferentes discursos circulantes en la sociedad de habla portuguesa privilegiando la brasileña, en relación con la Argentina. El enfoque propuesto se orienta a proveer al alumno de las bases para la comprensión de los elementos que en la lengua se inscriben como presupuestos o sobreentendidos, y cuyo conocimiento se hace necesario para el estudio de la lengua extranjera” (Res. N° 747/02 CS, p. 3, Res. N° 748/02 CS, p. 3; Res. N° 128/07 CS, p. 3).

Es cierto que la orientación hacia la comprensión textual y discursiva lleva a considerar aspectos culturales y sociales en el momento de la puesta en discurso de las lenguas, es decir, lleva a una concepción de objeto de estudio que, más que un constructo gramatical abstracto, es pensado también en la dimensión de circulación del habla y en su dimensión pragmática. De todos modos, aunque se haya reconocido la presencia de variedades lingüísticas del portugués, se insiste con un habla social propia de Brasil y de Argentina, bajo el presupuesto de sociedades poco heterogéneas en cuyos territorios circulan lenguas únicas y unificadas.

En este sentido, del mismo modo que los cambios introducidos en las actualizaciones curriculares de los planes de Letras permitían vislumbrar cierto impacto incipiente del desarrollo del campo de las políticas del lenguaje, la ausencia de cambios curriculares o de enfoque en las versiones sucesivas de los planes de Portugués hasta este momento no permiten dimensionar la influencia de este ámbito de saber disciplinar específico, aunque en años posteriores otras medidas institucionales como, por ejemplo, la creación del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica en 2012, destinado a estudiantes de grado de todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, o del Doctorado en Lingüística y Lenguas en 2014, como oferta de formación de posgrado, llevarán a una mayor difusión de contenidos específicos sobre políticas lingüísticas, a las que podrán acceder tanto quienes cursan las carreras de grado de Portugués como quienes ya han obtenido el título, respectivamente.

Finalmente, es posible advertir que no hemos podido hallar, en los planes analizados, vestigios explícitos de políticas lingüísticas de género. De todos modos, como veremos en el próximo apartado, la falta de referencias explícitas también es significativa y puede ser leída como un posicionamiento específico. En este sentido, la incipiente incorporación de la perspectiva sociolingüística implica decisiones puntuales de las instituciones que recuperan ciertos aspectos de los estudios sociales sobre el lenguaje, aquellos que se alinean con las políticas de diversidad de la época, y que aún no se centran en problemáticas sexogenéricas y los modos de uso de las lenguas.

Veremos que ciertos cambios en las políticas educativas que serán perceptibles en el marco legislativo a partir de 2006, pero que tendrán impacto real luego del período que estamos analizando en el presente trabajo, o sea con posterioridad a 2014, permitirán incorporar otros aspectos del estudio social del lenguaje y diseñar políticas diferentes en cuanto a la atención de las problemáticas de género.

Formación en Lenguas y políticas lingüísticas de género implícitas

Retomemos una idea que expresamos previamente: las políticas lingüísticas pueden poseer formulaciones explícitas, legibles, fácilmente detectables, o pueden estar implícitas, en el sentido de que es posible inferir posicionamientos específicos en los silenciamientos, omisiones y desatenciones de ciertas problemáticas relacionadas con la relación entre el lenguaje y el género, que operan como supuestos, naturalizaciones o aspectos irrelevantes.

En tal sentido, en los documentos del período que hemos analizado, podemos considerar que las políticas lingüísticas de género operan de modo subrepticio, esto es, la falta de referencias explícitas a las problemáticas emanadas de las representaciones y tecnologías discursivas de género configuran un posicionamiento determinado, que desestima la necesidad de factorizar estos aspectos de la circulación social de las lenguas en la formación de especialistas en Letras y Portugués.

De este modo, la perspectiva sobre las lenguas como objetos sistemáticos y abstractos a los que se les puede aplicar una serie de teorías lingüísticas específicas, o la concepción utilitaria de las lenguas como instrumentos comunicativos o vehículos materiales de las producciones literarias se va a ir transformando en concepciones que consideran la puesta en discurso, la orientación enunciativa y la capacidad del lenguaje de crear realidad y dotar de subjetividad. Creemos que el desarrollo y difusión paulatina del campo de las políticas del lenguaje contribuyó a articular un análisis orientado a relevar las operaciones estatales detrás de las concepciones de lengua como objeto de estudio que se impulsan a través de la educación para la formación de profesionales y especialistas en lenguas materna y extranjeras. Asimismo, este campo disciplinar contribuyó a la comprensión de que la lengua modélica que se toma como objeto de enseñanza no es una mera imposición de una delimitación programática planteada por los diseños curriculares y las leyes educativas, sino que también queda delimitada por los regímenes de normatividad que en cada colectividad concreta “articulan la relación entre las formas lingüísticas y su valor social” (Arnoux y del Valle, 2010, p. 4).

De esta manera, la ausencia de consideraciones específicas sobre las representaciones sociodiscursivas de género constituye también un posicionamiento ideológico y un juicio sobre los aspectos que, en el período estudiado, resultan relevantes para incluir en los estudios sobre las dimensiones sociales del lenguaje. En este sentido, parece obviarse que las lenguas en circulación social están atravesadas por jerarquías y relaciones de poder múltiples en las que el género y los modos de subjetivación de los hablantes en torno a tal noción resultan fundamentales.

Por lo tanto, podríamos hipotetizar que en el período se desarrolla una política lingüística de género implícita, basada en obviar que la realidad sociocultural de la que emanan y en la viven las lenguas también están determinadas por relaciones de género. Este funcionamiento implícito contrastará con la atención que se destina a las problemáticas de género en las leyes que comienzan a elaborarse a partir de 2006. En este sentido, resulta importante considerar todas las instancias en que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 explicita políticas de género en relación con el ámbito educativo:

- En el inciso f) del Artículo 11 (destinado a establecer los “Fines y objetivos de la política educativa nacional”) asume la responsabilidad de “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de *género* ni de ningún otro tipo”.
- En el inciso d) del Artículo 48, sobre la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se establece como criterio y objetivo “Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la *equidad de género* y la diversidad cultural”.
- En el inciso d) del Artículo 50, sobre los Objetivos de la Educación Rural se dispone: “Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la *equidad de género*”.
- En el Artículo 79, sobre las políticas de promoción de la igualdad educativa, se establece que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, *de género* o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

-En el Artículo 84, se estipula que “El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, *género* o identidad cultural.” (En todos los casos, el resaltado es nuestro)

Asimismo, en este mismo año 2006 se promulga la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, que resultará fundamental para la atención educativa de problemáticas de género y sexualidad y responsable de iniciar discusiones sociales y un proceso que requerirá la formación específica de docentes de todas las áreas, incluidas las lenguas.

Todos estos cambios en las legislaciones educativas responden a transformaciones más amplias dadas a nivel social que tienen origen en el activismo y los reclamos de derechos específicos de actores y colectivos políticos. En este sentido, el papel de los movimientos feministas y LGTBIQA+ resulta de suma importancia, y muchas de sus conquistas (como la Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 de 2010 y la Ley de Identidad de Género N° 26.743 de 2012) tendrán un papel influyente en la necesidad del Estado de incluir en el currículo educativo las problemáticas de género y sexualidades. Como explica Bein (2005: 2-3), la legislación lingüística es una herramienta central de la política lingüística, pues es la manera en que el Estado, como principal agente del control social, expresa sus opciones en lo que atañe al uso público de las lenguas, pero no hay que olvidar que esas leyes reflejan también la presencia de otros actores de la política lingüística.

Las políticas muchas veces responden a transformaciones que se van produciendo en los regímenes normativos por desplazamientos en los modos de valoración social que se le otorga a los sujetos y sus discursos. En este sentido, el movimiento “Ni Una Menos” y su fuerte presencia en los medios, tendrá también consecuencias sobre los discursos sociales sobre las mujeres y llevará a medidas estatales, como la Ley Micaela (N° 27.499 de 2019), por ejemplo.

En el ámbito de la Educación Superior cabe destacar las modificatorias introducidas en 2015 a la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 que, en su última versión, establece, en el inciso c) de su Artículo 2°: “Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”, como una de las implicancias de la responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires sobre la educación superior. Muchas otras reformas y propuestas educativas, como los diseños curriculares de la Provincia de Santa Fe de 2014 y 2022, señalan un cambio o transición de una política que consiste en negar la relevancia de las construcciones sociales de género para los estudios del lenguaje (de ahí su invisibilidad o exclusión de los planes analizados) a otra que declara explícitamente la relevancia del género y su papel en los usos sociales de las lenguas. El análisis más pormenorizado de todos estos documentos legales del período 2014-2022 será objeto de trabajos posteriores, ya que creemos que las medidas tomadas desde lo legislativo y el viraje en los discursos sociales sobre las problemáticas de las identidades y afectividades sexo-genéricas, la atención a los usos genéricamente marcados del lenguaje (o sea, las discusiones públicas sobre el empleo del lenguaje inclusivo), entre otras problemáticas que se han puesto en debate en los últimos años son materia de políticas lingüísticas explícitas.

Conclusiones parciales

En el recorrido de análisis de materiales documentales planteado, hemos podido percibir que el desarrollo paulatino del campo de estudios sobre políticas del lenguaje en Rosario tuvo repercusión en los cambios de perspectiva sobre la lengua y en los contenidos presentes las iteraciones de los planes de estudios de las carreras de Letras, aunque la ausencia de cambios de enfoque en las distintas versiones de los planes de Portugués no evidencie el mismo impacto.

Asimismo, entendemos que la ausencia de referencias concretas a las problemáticas relacionadas con la representaciones sociolingüísticas de género en los planes analizados responde a una política lingüística de género implícita (ya que toda acción, incluso la desestimación o no inclusión de determinados factores relacionados con la circulación social de las lenguas es significativo para determinar posicionamientos respecto a las lenguas) que se explicitará a partir los cambios en la legislación educativa que se inician en 2006 y que pondrán en evidencia cuánta incidencia concreta las representaciones discursivas de género tienen sobre los lugares sociales que ocupan quienes se inscriben como hablantes de las lenguas.

En este sentido, entendemos que un análisis más pormenorizado de documentos legales y diseños curriculares de los últimos años permitirá percibir una explicitación de políticas lingüísticas de género, impulsadas por cambios sociales y debates públicos que

ponen en el centro el papel de las representaciones de género en relación con los discursos sociales y las delimitaciones de los usos apropiados de las lenguas.

Referencias

- Arnoux, E. (2010). Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In M.T. Celada, A. Fanjul & S. Nothstein (Coords.), *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones* (pp. 17-38). Biblos.
- Arnoux, E. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Barrios, G. (2003). Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. *Letras*, 27, 11-25.
- Bein, R. (2005). Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. Conferencia presentada en el *I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*. Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones, Posadas.
- Butler, J. (1990) Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In S.E. Case (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270 -282). John Hopkins University Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós (Trabajo original publicado en 1990).
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Paidós (Trabajo original publicado en 1993).
- Cameron, D. y Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge University Press.
- De Lauretis, Teresa (2000). La tecnología del género. In *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.
- Hall, K., & Bucholtz, M. (Eds.). (1995). *Gender articulated. Language and the socially constructed self*. Routledge.
- Hamel, R. E. (2003). Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. In J. Maurais & M. Morris (Eds.), *Languages in a Globalising World* (pp. 111-142). Cambridge University Press,
- Pérez, L., & Rogieri, P. (2011). La metáfora de la internacionalización del español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3, 27-48.
- Pérez, L., & Rogieri, P. (2015). Políticas del lenguaje y escritura académica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 7, 168-177.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Introducción. In M. Feldfeber & N. Gluz (Coords.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 9-16). CLACSO.

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. In M. Feldfeber & N. Gluz (Coords.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos* (pp. 17-42). CLACSO.

Uchida, A. (1998). When 'Difference' is 'Dominance'. A critique of the 'anti-power-based' cultural approach to sex differences. In D. Cameron (Ed.), *The Feminist Critique of Language: A Reader* (pp. 280-292). Routledge.

Wodak, R., y Benke, G. (1998). Gender as a Sociolinguistic Variable: New Perspectives on Variation Studies. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 188-104). Blackwell.

Fuentes

Ley N° 24.049 de 1992. Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario de dependencia nacional hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Sancionada: diciembre 6 de 1991. Promulgada: enero 2 de 1992.

Ley N° 24.195 de 1995. Ley Federal de Educación. Sancionada: abril 14 de 1993. Promulgada: abril 29 de 1993.

Ley N° 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. Sancionada: Julio 20 de 1995. Promulga Parcialmente: agosto 7 de 1995. Modificación Sancionada: octubre 28 de 2015. Promulgada: noviembre 09 de 2015.

Ley N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Sancionada: diciembre 14 de 2006. Promulgada: diciembre 27 de 2006.

Ley N° 26.150 de 2006. Ley de Educación Sexual Integral. Sancionada: octubre 4 de 2006. Promulgada: octubre 23 de 2006.

Ley N° 26.618 de 2010. Ley de Matrimonio Igualitario. Sancionada: Julio 15 de 2010. Promulgada: Julio 21 de 2010.

Ley N° 26.743 de 2012. Ley de Identidad de Género. Sancionada: mayo 9 de 2012. Promulgada: mayo 23 de 2012.

Ley N° 27.499 de 2019. Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado. Promulgada: enero 10 de 2019.

Resolución N° 2630/2014. Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Resolución N° 2403/2022. Diseño Curricular Modular EPJA Secundario. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Resolución N° 043/1984 CA. Plan de Estudios para el Profesorado y la Licenciatura en Letras. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 354/1991 CD. Creación de la carrera de Profesorado de enseñanza primaria, media y superior en Portugués y en Español como Lengua Extranjera. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 329/1995 CS. Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Portugués. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 067/1997 CS. Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Portugués. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 049/2000 CS. Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Portugués. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 117/2002 CS, Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Letras. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 118/2002 CS, Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Letras. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 747/2002 CS. Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Portugués. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 748/2002 CS. Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Portugués. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 128/2007 CS. Plan de Estudios de la Carrera de Traductor Público Nacional en Portugués. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 117/1995 CS. Plan de Estudios de la carrera de Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. Universidad Nacional de Rosario.

Resolución N° 824/2014 CS. Plan de Estudios de la carrera de Doctorado en Lingüística y Lenguas. Universidad Nacional de Rosario.

Notas

¹ El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Proyecto de Investigación Cuatrianual (2022-2025) “*La constitución del campo de las políticas del lenguaje en la formación de profesores de lenguas en la provincia de Santa Fe*” (80020210200073UR, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Directora: Liliana Pérez. Codirectora: Patricia Rogieri. Aprobado por Res. CS N° 913/2022).

² Sobre el impacto del Mercosur en relación con las políticas de promoción de la diversidad lingüística, cf. Arnoux (2010), Barrios (2003) y Hamel (2003), entre otros.

³ La perspectiva comparatista, y sobre todo la contrastiva, sostienen y amplían la posición que percibe una cercanía lingüística entre ambas lenguas pero que, según Arnoux y del Valle (2010, p. 11), implica también un énfasis ideológico, según el cual la afinidad se inscribe en la voluntad de la constitución de una comunidad iberoamericana, que luego se reforzará cuando el plan explicita su inclusión en el “proyecto de integración cultural de los pueblos”.

⁴ En este sentido, en Rosario, se dictarán en los años ochenta los primeros seminarios sobre políticas lingüísticas en el marco del Doctorado en Humanidades (orientación Lingüística), pero también se crearán las carreras de posgrado, como por ejemplo la Maestría en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje, aprobada por Res. N° 117 del CS en 1995, que establece, en relación con el objeto de estudio de la carrera, la focalización de “las problemáticas relativas al estudio del lenguaje y su adquisición, en interacción con otras cuestiones vinculadas a áreas como Educación, Filosofía, Antropología, *Políticas Lingüísticas*” (el resaltado es nuestro). Asimismo, se comienzan a registrar Proyectos de Investigación inscriptos en el campo específico, como los Proyecto de I+D: “Los Escritos sobre la Lengua de Andrés Bello. La construcción retórica de lo americano en el siglo XIX” (1993-1995) y “Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la lengua. Propuestas de implementación de los contenidos de las áreas Lengua/Literatura en el Programa Nacional de Capacitación Docente” (2000-2003), financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR y, en ambos casos, dirigidos por Lelia Area e integrados por Liliana Pérez y Patricia Rogieri.