

## Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina

(Language policy and planning in the first decade of Mercosur: Portuguese in Argentina)

*Artículo recibido: 25/12/11- Evaluado: 15/01/12 - Publicado: 03/02/2012*

[Cómo citar este artículo](#)

[María Eugenia Contursi](#)

Universidad de Buenos Aires

[eugecontursi@gmail.com](mailto:eugecontursi@gmail.com)

### **Resumen**

La emergencia de la política lingüística del Mercosur debe ser analizada en el contexto de globalización y de regionalización abierta propio de la década de 1990. La política de cooficialidad español/portugués significó un doble movimiento de inclusión de las lenguas de los otros en los países miembros del Tratado de Asunción y de expansión de la propia hacia fuera de las fronteras nacionales. No obstante, la política y la planificación lingüística nacional de la década, signadas por la reforma educativa, no incluyeron al portugués en sus lineamientos. La explicación debe buscarse en la alternativa entre dos proyectos de regionalización diferentes, el Mercosur y el ALCA y la preferencia por este último, lo que produjo, a su vez, el privilegio dado en los documentos analizados al idioma inglés para la currícula escolar de gestión oficial.

**Palabras clave:** política lingüística, planificación lingüística, proceso de regionalización, Mercosur, ALCA.

### **Abstract**

The emergence of the language policy of Mercosur should be analyzed in the context of globalization and open regionalization of the decade itself opened in 1990. The co-official policy of Spanish / Portuguese meant a double movement of inclusion of other languages in the member countries of the Treaty of Asuncion and expanding out from their own national borders. However, language policy and language planning of the decade in Argentine, marked by the educational reform, did not include Portuguese in its guidelines. The explanation must be sought in the choice between two different regionalization projects, Mercosur and the FTAA, and the preference for the latter, which led, in turn, the privilege given to English in the official documents analyzed.

**Key Words:** language policy, language planning, regionalization process, Mercosur, FTAA.

Toda política lingüística debe ser pensada en relación con los procesos sociohistóricos en los que emerge y de los que es síntoma. El proceso de globalización iniciado a partir de la década de 1970 ha ido acompañado de otro proceso: la regionalización, es decir, la formación de grandes bloques comerciales plurinacionales que permite a los países que los integran obtener importancia geoeconómica y estratégica en la expansión capitalista.

Hay dos tipos de regionalización: la abierta y la estratégica. La primera responde a una visión fundamentalista de la globalización, aquella que tiene una perspectiva ahistórica de los procesos y que implica, según Aldo Ferrer (1996 y 1997), ciertas ficciones como la utopía de la aldea global, la concepción de que las cuestiones nacionales cruciales ya no están en manos de los Estados particulares sino de agentes transnacionales todopoderosos (las corporaciones), la idea de que en el mercado global compiten empresas y no países y que en esa competencia sobrevive el más apto y, por último, la afirmación de que este fenómeno (la globalización) es único y no tiene precedentes históricos. A esta concepción del regionalismo abierto respondió el modelo inicial del MERCOSUR (cfr. Bernal Meza 2000), que tuvo la meta principal de incluirse en el proceso creciente de globalización desde una posición subordinada a los centros mundiales de poder. A ello obedeció su concepción Estado-céntrica, la resultante institucionalidad intergubernamental (presidencialista), su poca profundización institucional y la política lingüística que se impulsó en la primera década de su existencia.

Como contrapartida de la versión neoliberal, el regionalismo estratégico se basa en una interpretación histórico-social de los procesos estructurales mundiales que, para América del Sur, abre la posibilidad histórica de posicionarse frente a la hegemonía económica global más ventajosamente que como lo venía haciendo cada país por separado. El regionalismo estratégico tiende más a la conformación de mercados comunes que de simples uniones aduaneras.

Como en todo proceso de integración económica abierta, los aspectos sociales y culturales fueron apareciendo sobre la marcha y tomaron forma a partir de los

problemas que se iban presentando. Luego de varias reuniones, los Ministros de Educación firmaron en 1991 el "Protocolo de Intenciones" que señala tres áreas en las que la educación, en tanto pilar fundamental del proyecto económico neoliberal, contribuye a la integración: la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración; la capacitación de los recursos humanos necesarios para contribuir al desarrollo y la armonización de los sistemas educativos.

No obstante, las lenguas tuvieron, durante esta década, un tratamiento solo instrumental, puesto que el español y el portugués fueron declarados idiomas oficiales, pero solo a los efectos de la publicación de los documentos producidos en el marco del Tratado, es decir, como lenguas de trabajo de la entidad intergubernamental. Sin embargo, la incorporación del campo educativo al proyecto de regionalización abrió la posibilidad de que, a través de los ministerios nacionales, esta decisión impulsara un doble movimiento: hacia dentro de los Estados nacionales, la inclusión de las lenguas de los otros y, hacia fuera, la expansión de la propia (v. Arnoux, 2007: 1). No es de extrañar, entonces, que la enseñanza de las lenguas oficiales esté presente en gran cantidad de documentos producidos en la etapa analizada.

### **La política lingüística del MERCOSUR en la década del 90**

Las decisiones que se tomaron en el MERCOSUR respecto de las lenguas, especialmente de su enseñanza, apuntaban a la construcción de un bilingüismo aditivo español/portugués a través de la enseñanza de ambas lenguas en los sistemas educativos nacionales. La representación que subyacía era la de las lenguas oficiales como instrumentos de comunicación transparentes que permitirían lograr una integración regional duradera y amplia. De hecho, la medida más importante de esta política fue la declaración de cooficialidad de ambas lenguas, lo que también tiene un valor de defensa frente al avance del inglés como lengua de comunicación global, pero que desconoce la realidad sociolingüística de toda la región. Además, se intervino en la

definición del papel de las lenguas oficiales en un contexto general en el que estas entran en contacto en condiciones específicas y no extendidas (las reuniones de los diferentes órganos del Mercosur); sobre su uso y sus funciones en el ámbito público (rotulación, etiquetación, traducción de documentos oficiales y del MERCOSUR); sobre su enseñanza y certificación como lenguas extranjeras en los sistemas educativos nacionales. Sin embargo nada se previó respecto de su uso en los medios masivos de comunicación y muy poco respecto de la defensa de las 247 lenguas habladas en la región (por ejemplo, recién en 2006 se incorpora el guaraní como "idioma del Mercosur" y a instancias del Sector Cultural, no del Educativo).

De los primeros diez años de funcionamiento del Sector Educativo del Mercosur (SEM), resultaron: la incipiente instalación del portugués y del español como lenguas extranjeras en los sistemas educativos, la propuesta de una certificación de ELE propia para las variedades de la región y la necesidad de contar con más instancias y modalidades de formación de docentes de PLE y ELE o de capacitación para los docentes en ejercicio, además de la advertencia sobre la carencia de materiales didácticos propios. Concluyendo la primera década de vigencia del Tratado de Asunción, se fijó como meta consolidar la enseñanza sistemática del "idioma oficial extranjero" en todos los países, habiendo definido y puesto en funcionamiento un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/español). Si bien se advirtieron importantes restricciones para la incorporación respectiva de portugués y español en la currícula, se acordó continuar con los trabajos que permitieran acreditar los estudios y el ejercicio de la docencia del portugués y el español.

Luego de una década de considerar las lenguas como meros instrumentos de comunicación al servicio de los intereses económicos globales o como bienes exportables, el MERCOSUR viró ideológicamente hacia un esquema de regionalismo estratégico que supuso cambios en la política lingüística y educativa. Como ejemplo, podemos citar la cuarta reunión del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas (GTPL,

Acta N° 1/01) que, de acuerdo con el "Plan de Acción 2001-2005 para el Sector Educativo", propuso:

(...) promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes y promover el conocimiento del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región.

Lo novedoso de esta propuesta es la consideración de las demás lenguas habladas en la región como "patrimonio lingüístico regional" y la idea de que la política lingüística regional debía considerar las realidades nacionales. En este sentido, también se modificaron las metas propuestas. La primera modificación constituyó un verdadero cambio de rumbo:

Declarar al guaraní como lengua oficial del MERCOSUR. Esta meta se fundamenta en el hecho de que a partir de 1992 la lengua guaraní fue declarada lengua oficial del Paraguay, y que por lo tanto estaría en iguales condiciones que el portugués y el español en cuanto a uso oficial en los respectivos países. (...).

Por primera vez se recomienda que una lengua aborígen sea sustancialmente incluida y, en este caso, reconocida en su estatus de lengua oficial. Lo que se pone en escena aquí es una tensión entre nación y región. Con lo cual se atiende, también por primera vez, a la necesidad de articular esas dos instancias de una manera no instrumental. Hasta ese momento parecía que el proyecto regional solo beneficiaría a los países miembros garantizando su inserción en el primer mundo, aunque en detrimento de los "particularismos", es decir, de los problemas nacionales no resueltos que, por "efecto derrame", como en la economía, se irían resolviendo a partir de la inclusión de la región en "el mundo". El guaraní emerge como metáfora de la otra realidad, aquella que ocurre en el nivel de las naciones y de sus pueblos.

La enseñanza de las lenguas oficiales ya establecidas como tales es, también, objeto de reconsideración: "Ofrecer por lo menos en un nivel del sistema educativo la enseñanza sistemática de un idioma oficial como lengua extranjera en un número determinado de centros educativos en todos los países".

La propuesta se circunscribe a una oferta de mínima, pero la enseñanza se vuelve "sistemática" y la propuesta, concreta. Se define claramente que las lenguas oficiales serán "lenguas extranjeras" en los países alófonos. Se solicita también que se determine un número de centros educativos en los que se impartiría la enseñanza de portugués y español.

Los problemas en materia de planificación lingüística que produjeron esas intervenciones quedaron a cargo de los Estados nacionales, que se enfrentaban a sus propios desafíos en el ámbito educativo.

Antes de relevar las medidas de política y planificación lingüística respecto del portugués a partir de la constitución del Mercosur, haremos un breve repaso de la enseñanza oficial de esa lengua en Argentina.

### **La enseñanza del portugués en Argentina antes del MERCOSUR**

Carlos Pasero (2004) afirma que entre 1932 y 1942 la lengua portuguesa se hizo enseñable en Argentina, ya que antes de ese período el aprendizaje de portugués carecía de relevancia. En contraste con la indiferencia que se había manifestado hasta entonces en relación con la lengua y la cultura del Brasil, este autor sitúa en esa época el primer intento nacional por desarrollar la enseñanza de portugués, tentativa que coincide con el florecimiento de la divulgación de la cultura brasileña (v. op. cit.: 5).

Este proceso de legitimación del portugués en la Argentina, de corte estatal y privado, se vio fortalecido por la labor de traducción y edición de la Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, a

partir de 1937 (ideada por Ricardo Levene), así como por el funcionamiento del Instituto Argentino-Brasileño de Cultura, lo que ampliaba el mercado cultural de aquel entonces.

El primer "profesorado" de portugués había sido creado en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario en 1936, como se puede comprobar en el texto del decreto del presidente Justo del 9 de junio.<sup>1</sup> Pero, en realidad, este no recibió el nombre de profesorado, sino que mantuvo el carácter de "curso libre" que tenía desde su implementación en 1935, aunque en el decreto mencionado se aprueba su plan de estudios, de cuatro años, con un promedio de 14 horas semanales de cursado. El entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramón J. Cárcano, había impulsado la posibilidad de impartir cursos de portugués en escuelas primarias para adultos en la Capital Federal desde 1932 (Pasero, op. cit.).

A partir de entonces se sucedieron otros acuerdos, convenios y proyectos, como las clases alusivas sobre el Brasil que, nuevamente a pedido del Instituto Argentino-Brasileño de Cultura, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública resolvió incorporar en las clases de la escuela secundaria durante la semana comprendida entre el 6 y el 13 de septiembre de 1937. En 1938 un decreto del presidente Roberto M. Ortiz elevó la sección de Idioma Portugués y Literatura Brasileña del Instituto Superior del Profesorado Secundario a la categoría de Profesorado (Pasero op. cit.: 231).

En 1942, una Recomendación de la Comisión de Instrucción Pública<sup>2</sup> aconsejaba la aprobación del proyecto de ley del diputado Damonte Taborda, por el cual se incluía el idioma portugués en el plan de estudios del bachillerato "como asignatura optativa, para los alumnos que cursan el 5to. Año". Es que Brasil era el cuarto socio comercial de Argentina en la década del 30, por lo que se había firmado un Tratado de Comercio y Navegación en 1935, que fue complementado por otros convenios refrendados ese mismo año. Brasil era, entonces, un socio privilegiado para los gobiernos conservadores que se sucedían en aquella etapa (v. Rapoport y Madrid 2003: 229), pero en un contexto

---

<sup>1</sup> En *Memoria del Departamento de Instrucción Pública Año 1936*, Buenos Aires, 1937: 105-7.

<sup>2</sup> En *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, Año 1942, Tomo IV, Período ordinario, Agosto 26-septiembre 14, Buenos Aires: Imprenta del Congreso Nacional, 1942, pp. 590 y stes.

de creciente panamericanismo. De hecho, Brasil tuvo históricamente buenas relaciones diplomáticas y económicas con los Estados Unidos (Moniz Bandeira 2004:107 y stes.).

En poco, la ley 12.766 de 1942<sup>3</sup> aprueba la enseñanza de portugués a partir de 1943, para los alumnos de 5to. Año, "(...) en los establecimientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en que se imparta la enseñanza de idiomas extranjeros, (...) con carácter optativo (...)". En su artículo segundo se establece la creación, en los institutos del profesorado, de la cátedra de idioma portugués, "que se agregará como materia de especialización en los planes de estudios vigentes".

Esta primera inclusión del portugués en la currícula de la escuela secundaria de gestión oficial también fue síntoma del creciente panamericanismo que ciertos sectores de la intelectualidad y del gobierno venían promoviendo.

Finalmente, en 1954, la sección de Portugués del Instituto Nacional del Profesorado Secundario fue transferida al Lenguas Vivas, donde en 1990 se creó el Lectorado de Portugués a partir de un convenio firmado con el Instituto Camões de Portugal.<sup>4</sup> También en 1954 el gobierno brasileño creó el Centro de Estudios Brasileños, organismo dependiente del Sector Cultural de la Embajada de Brasil, para la difusión de la lengua y cultura brasileñas (v. Franzoni 1999).

Entre 1958 y 1968 delegaciones diplomáticas de Brasil y Argentina firmaron acuerdos de cooperación cultural que incluían la enseñanza de castellano y de portugués respectivamente. Pero será recién en 1971 cuando el portugués se enseñe como segunda lengua extranjera optativa en cuatro escuelas de la Capital Federal, en los dos últimos años (4to. y 5to.) de la escuela secundaria (op. cit.: 93).

La Resolución ministerial Nº 2.617 de 1985 autorizó, a partir del año siguiente, la iniciación progresiva en la jurisdicción de la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM) de una experiencia de enseñanza de portugués como segundo idioma extranjero en una división del segundo ciclo del bachillerato común y en otra del

---

<sup>3</sup> Sancionada el 10/9/42, promulgada el 17/9/42.

<sup>4</sup> En realidad, el lector de portugués ya estaba en funciones en dicha institución desde 1987. Véase revista *Lenguas Vivas. Número Aniversario. Cien años del Lenguas Vivas (1904-2004)*, año 4, Número 5, Diciembre 2004 - Mayo 2005, pp. 8-10.



bachillerato en Letras de Capital Federal y, a partir de 1988, en igual número de divisiones de similares características en dos establecimientos del Gran Buenos Aires. Los considerandos de esta experiencia piloto señalaban que el portugués "lengua románica de significativa tradición y vehículo de importantes manifestaciones literarias" debía ser incorporado como uno de los idiomas extranjeros de aprendizaje en el nivel medio, ya que así lo disponía la ley Nº 12.766 de 1942 y que el país había firmado dos convenios de intercambio cultural con Brasil (en 1959 y 1963). Además, otra circunstancia que se reconocía como importante era que el portugués, lengua de un país limítrofe, "contribuirá a estrechar aún más los lazos culturales, científicos y económicos, así como los de amistad recíproca que nos unen con la hermana República Federativa del Brasil".

Otros hitos significativos fueron la aprobación, en 1987, del plan de estudios correspondiente al Profesorado en Portugués y a la Carrera de Investigación y Especialización en Portugués del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" de Capital (Resolución Ministerial Nº 808) y la Resolución Ministerial Nº 1.356 de 1988 que aprobó el currículum académico de la Maestría en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", que establece dos cursos anuales de portugués como requisito curricular.

Este relato muestra que el portugués contó con una infraestructura discreta frente a la oferta de otras lenguas extranjeras en el currículo de instituciones públicas, de gestión tanto oficial como privada. La oferta de portugués se restringía a cursos optativos en la escuela secundaria, en algunas carreras y centros de idiomas universitarios, en programas abiertos a la comunidad, en talleres optativos dentro de las escuelas y en la currícula de carreras vinculadas con el turismo (op. cit.: 94).

### **Medidas adoptadas a partir del MERCOSUR**

Como dijimos, la planificación lingüística derivada de la política lingüística del Mercosur

quedó a cargo de los Estados nacionales. En Argentina, esta planificación se enfrentó no solo a sus propios desafíos sino a las tensiones propias del enfrentamiento tácito entre dos proyectos de integración alternativos: el Mercosur y el ALCA.

A partir de la firma del Tratado de Asunción, las medidas de política y planificación lingüísticas que tuvieron al portugués como protagonista deben ser interpretadas en relación con la reforma educativa impulsada en Argentina en 1993 a partir de la Ley Federal de Educación (Nº 23.695), que funcionó como marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras en la década del 90. Esta ley fijaba, de manera implícita, que las jurisdicciones debían establecer su propia política lingüística de acuerdo con sus "requerimientos" ("inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares"), dentro del marco general fijado por el gobierno nacional que, a su vez, debía respetar los acuerdos firmados en el Mercosur (Bein y Varela, 1998). No obstante, llama la atención que no se dispusiera de ningún espacio para la política educativa conjunta que se iniciaba, hecho que se explica por el carácter eminentemente económico de la primera etapa del acuerdo y por el carácter subordinado que tenían la educación y la cultura en él.

Fue a través de documentos marco y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la enseñanza de lenguas extranjeras que se dispuso la política lingüística nacional del período, además de ciertas medidas tomadas en diferentes niveles del campo educativo estatal. Su carácter fue elusivo respecto de la inclusión del portugués en la currícula escolar; aunque se fueron dando pasos en ese sentido, especialmente en lo atinente a la formación docente, aspecto señalado como falta o insuficiencia también en las actas de las reuniones del GTPL del SEM.

A continuación, revisaremos las principales disposiciones respecto de la enseñanza de portugués en el periodo considerado.

Las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) N° 39/94 y N° 40/95 aprobaron los CBC para la EGB,<sup>5</sup> de los que nos interesa en particular el Bloque 5 correspondiente a "Lenguas Extranjeras", ubicado dentro del Capítulo "Lengua". Estos CBC, surgidos de distintas instancias de consulta, discusión y elaboración en las que participaron reconocidos especialistas, docentes, organizaciones no gubernamentales y la comunidad en general, servirían de base para los diseños curriculares de cada jurisdicción a partir del año 1995; aunque se observaba la posibilidad de su evaluación y modificación periódica. Los CBC para "Lengua" cuentan con una introducción en la que se define la política educativa a seguir en el área:

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el *dominio lingüístico y comunicativo* que les permita acceder a la información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable. (...)

Le corresponde a la escuela *desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral y enseñar y consolidar el lenguaje escrito, como medio de acceso y elaboración de saberes y conocimientos formalizados*. A la escuela le corresponde, al mismo tiempo posibilitar la interacción del alumno y la alumna con el *patrimonio lingüístico, cultural y literario de nuestro idioma y de otras lenguas*.

Si bien encontramos aquí una representación de la lengua como instrumento de comunicación, esta está matizada por la presencia de una mirada constructivista sobre el lenguaje, que lo entiende como "medio de elaboración". Los CBC tienen la impronta de las ciencias del lenguaje, que aparecen en una especie de mosaico teórico aportando, desde diversas perspectivas disciplinarias, diferentes representaciones del lenguaje y de la lengua (Bein y Varela 1998 y 2004-5).

En cuanto a las lenguas extranjeras, en el Bloque 5 se pone de relieve su valor formativo y cognitivo:

Sin lugar a dudas, todo aprendizaje de lenguas está íntimamente relacionado con el *desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano*. Con una lengua se aprende a

---

<sup>5</sup> N. del E.: Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para la Educación General Básica (EGB).

*significar, a organizar el mundo y la propia interioridad.* Por lo tanto, aprender lo más tempranamente posible una o más lenguas extranjeras significa apropiarse de uno o varios códigos, aprender estructuras y usos lingüísticos, aprender a comunicarse, y con ello participar en la construcción de las interrelaciones sociales.

Esta caracterización del aprendizaje de las lenguas extranjeras, que incorpora su valor formativo (Blanckert 1982, citado en Bein 1999: 202), pregonado por la visión humanística que enfatiza el fin de contribuir a la delimitación de la propia identidad y a la amistad entre los pueblos a través del conocimiento de su literatura y su cultura, se conjuga con la visión cognitiva y con la técnica, que pregona el acceso al conocimiento científico y al mundo laboral:

*El progreso de las ciencias, las artes y la educación radica en la cooperación y los intercambios culturales, lo cual conlleva una necesidad creciente de participar activamente en un mundo plurilingüe. El aprendizaje de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión acerca de la propia. Por otra parte, nadie duda de la utilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras para el ejercicio laboral y para el acceso a la bibliografía especializada.*

La formulación anterior permitiría pensar que el portugués ocuparía un lugar de privilegio en la oferta de lenguas extranjeras en la escuela, dados los reiterados convenios de cooperación cultural firmados con Brasil y su condición de país limítrofe, factor indispensable para su inclusión en la currícula de las jurisdicciones que lo consideraren conveniente, como se puede observar en el siguiente párrafo del mismo documento:

*En la EGB, el alumno y la alumna se iniciarán en el aprendizaje de, por lo menos, una lengua extranjera pero se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible. Las decisiones sobre la lengua o las lenguas que deben enseñarse y los aspectos a los que debe darse prioridad en la enseñanza (lengua oral o escrita, comprensión o producción) dependerán del análisis que cada jurisdicción realice a partir de las necesidades regionales. Entre algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de la decisión se cuentan la importancia que puede adquirir una lengua en la estructuración política, cultural y económica del mundo, la cercanía geográfica con la zona de habla de una lengua, el origen cultural de las alumnas y los alumnos. En todos los casos, se*

recomienda desarrollar la comprensión y la producción de la/s lengua/s extranjera/s *dando prioridad al valor comunicativo* de los elementos del lenguaje.

En los CBC aparece la necesidad de enseñar al menos una lengua extranjera y de una oferta plurilingüe y, atendiendo a que la lengua privilegiada por la escuela históricamente fue el inglés, cabe suponer que la segunda lengua extranjera será el portugués, ya que es lengua oficial del Mercosur, lengua de un país limítrofe y lengua que se ha convenido enseñar en varias oportunidades, además de contarse con egresados de varios profesorados y con la posibilidad de realizar intercambios con profesores provenientes del país vecino.

Por primera vez, la enseñanza de lenguas extranjeras llegaría a abarcar los seis años de la escolaridad obligatoria, pues comienza en el segundo ciclo de la EGB, es decir, a partir del 4to. grado de la escuela primaria. De hecho, la segunda lengua extranjera recién será introducida en el segundo o en el tercer ciclo de la EGB.

Desde la mitad de la década del 90 se prioriza exclusivamente el inglés por sobre otras lenguas extranjeras. El caso más resonante es la Resolución N° 97/95 de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires por la cual la única lengua prevista en el ámbito de la provincia era el inglés, lo que ocurrió también en otras provincias (v. op. cit.). Las demás lenguas pasan a la consideración de las jurisdicciones. Si bien la voz ministerial es diferente en cuanto al énfasis que se pone en la oferta plurilingüe, en todos los casos "se procura dejar a las jurisdicciones la elección del inglés «o de la primera lengua extranjera seleccionada»" (op. cit.: 205).

En 1996, la resolución N° 841 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires incorporó en forma progresiva y gradual la enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas de jornada simple, desde 4to. a 7mo. grado y garantizó la oferta plurilingüe a través de los Centros Complementarios de Idiomas Extranjeros destinados a la enseñanza complementaria de la misma lengua que se estudia en la escuela o de otra lengua extranjera para todos los niños del sistema primario público y hasta 2do. año de la escuela secundaria de la jurisdicción.

Los CBC para la Educación Polimodal de Lenguas Extranjeras tuvieron un capítulo dedicado por completo a la enseñanza del inglés, de noviembre de 1996 (habilitado para su discusión por Resolución CFCyE N° 47/95), y uno para lenguas extranjeras, de febrero de 1997, que fue el aprobado definitivamente por Resolución CFCyE N° 57/97.

El primero incluye unos párrafos en la introducción donde se define al inglés como "lingua franca":

Se define al inglés como *lingua franca* en tanto es la lengua que usan habitualmente hablantes de lenguas diferentes para *facilitar la comunicación*. El uso del término en la presente propuesta no debe asociarse con variedades "reducidas" de lenguas estándar generalmente conocidas en la literatura sociolingüística como pidgins.(...) Simplemente adopta *rasgos fonológicos de inteligibilidad general*, es decir aquellos no asociados con *ningún dialecto o cultura de origen particular*. Esto se remite a la definición de dialecto en términos de inteligibilidad mutua, solo que elevado al rango de *inteligibilidad internacional*. En el caso de la opción de *una lengua extranjera*, se reitera el criterio ya propuesto de adopción del *dialecto estándar de mayor difusión cultural, y por ende el más aceptado socialmente*, el que esté mejor caracterizado lingüística y pragmáticamente, y el que mejores materiales de referencia ofrezca.

Los CBC de *inglés como lingua franca y de la lengua extranjera seleccionada* tendrán como objetivo principal profundizar y ampliar el conocimiento lingüístico –interlenguaje o competencia de transición– y las *habilidades comunicativas* que los alumnos hayan desarrollado durante la EGB. Ambos aspectos favorecen tanto la "*autonomía intelectual*" como la *inserción en el mundo laboral y/o el acceso a estudios superiores*.

La enseñanza de la lengua extranjera seleccionada concibe a esta lengua como una *ventana a una cultura que no es la propia*. (...) Se propone que la lengua extranjera seleccionada se oriente en la misma dirección que el inglés como lengua franca. (Anexo de la Res. CFCyE 47/95).

De esta larga cita, se pueden retomar varios aspectos. En primer lugar, la toma de posición sobre el inglés como la lengua indiscutible en el sistema educativo por su condición de lengua internacional (más adelante se dice que es "lengua vehicular internacional" y "puente comunicador indiscutido"). La política exterior de las "relaciones carnales" y la celebración de la globalización parecen haber seducido también a los especialistas. En segundo lugar, la oposición inglés *lingua franca*/lengua extranjera seleccionada presupone que el inglés no es una lengua extranjera. En tercer lugar, la

caracterización de las lenguas extranjeras como “ventanas a una cultura que no es la propia”, permite inferir que **a)** el inglés, que no es una lengua extranjera, no se corresponde con una cultura, y que **b)** el inglés es parte de nuestra cultura, en tanto nos insertemos en el concierto mundial globalizado o es instrumento para ello.

En cuarto lugar, la lengua extranjera, y también la *lingua franca*, aparecen en su función de instrumento de comunicación, especialmente el inglés, que permitiría la “inteligibilidad internacional”. Para las demás lenguas extranjeras se reserva la posibilidad de servir para la “autonomía intelectual” (entre comillas en el original), pero no se olvida su función práctica en el mundo laboral y en el académico.

Por último, una observación de orden sociolingüístico: el dialecto estándar de mayor difusión cultural no es necesariamente el “más aceptado socialmente”, sino el más difundido y protegido, políticamente hablando, incluso históricamente impuesto. Entonces, no se está considerando la posibilidad de que el sistema educativo cambie las representaciones sociales sobre las lenguas extranjeras, sino todo lo contrario: el sistema educativo se ha hecho cargo de las representaciones dominantes y ha diseñado su política lingüística de acuerdo con ellas, lo que nos devuelve al tema del portugués. Es interesante el párrafo siguiente en el que se lo compara con el inglés:

En el caso de *lenguas similares al español, como el portugués*, será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la *delimitación de áreas similares*, tanto en el nivel fonológico como gramatical. *La aparente transparencia lingüística puede no ser sinónimo de transparencia en el aprendizaje.* (...) En estos casos se podrá contar con un fuerte aporte de la reflexión metalingüística para *separar esta lengua del español, del inglés y de la lengua materna*, de existir una diferente. (...) La escuela debe proponerse *que haya una distancia óptima entre todas ellas* para ejercer una elección de código adecuado según la situación (*code switching*). (Ibídem)

Este párrafo parece destinado a refutar a quienes podrían proponer el portugués en lugar del inglés por su proximidad con el español y, por ende, por su facilidad para el aprendizaje. La proximidad, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se vuelve impedimento o dificultad pues implica la tarea de diferenciación en las áreas donde hay

“aparente transparencia”. La labor de la escuela, desde esta perspectiva, es separar, a través de la reflexión metalingüística, las lenguas que empiezan a estar en contacto en el aula. En todo caso, la lengua materna es la que permite la reflexión metalingüística en clase, lo que deja sin efecto la preocupación por las “interferencias” y las “aparentes transparencias”. De hecho, marcar esas dificultades es la función del docente de lenguas en el aula. Algunos estudios ya clásicos reflexionan sobre los efectos sociales de distinción de lenguas y hablantes que se producen en la escuela (v. Bourdieu y Boltanski 1975, y Bourdieu y Saint Martin 1975). Que esta preocupación por mantener la “distancia óptima” aparezca en relación con el portugués activa viejos imaginarios de rivalidad entre pueblos (y lenguas) e incluso la representación del portugués como una lengua que no “merece” ser incluida en la escuela.

Con un sentido contrario, la Resolución del CFCyE N° 57/97 aprobó el capítulo definitivo correspondiente a “Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal”, en el que el inglés no aparece como lengua “no extranjera” sino como lengua de comunicación internacional, aunque se lo sigue privilegiando, ya que se proponen las siguientes opciones:

- a) Tres niveles de lenguas extranjeras;
- b) *Al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional* y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
- c) *Dos niveles de inglés* y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada.

Se presupone que en la Educación Polimodal se deberá incluir otra lengua distinta del “inglés para la comunicación internacional”, pues este fue incorporado en la EGB. Esto implica que, en el mejor de los casos, los alumnos podrían recibir dos niveles de “otra lengua extranjera” si esta fuera seleccionada:

A lo largo de la educación formal de las personas (Nivel Inicial, EGB y Educación Polimodal) se organizará progresivamente la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras, *al menos uno de los cuales serán de inglés como lengua de comunicación internacional y los restantes serán, o bien otros dos niveles de inglés, o dos de otra lengua extranjera seleccionada.* (Anexo de la Res. CFCyE N° 57/97).



Es decir que, aunque no se abunde en justificaciones acerca de las bondades del inglés en la escuela, es de hecho la única lengua extranjera cuya presencia curricular está garantizada.

La Resolución del CFCyE N° 66/97 resuelve habilitar para la discusión en las jurisdicciones y en el circuito nacional el Documento A-15 "Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas" y los CBC de Lenguas Extranjeras para la EGB con especificaciones para el Nivel Inicial. Paralelamente, el 10 de noviembre de 1997 se firmó en Brasilia un Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil (ley 25.181 de 1999). En el artículo cuarto del convenio se señala que cada una de las partes promoverá, en consonancia con los acuerdos del Mercosur, lo siguiente:

Art. 4: Cada una de las Partes promoverá: a) *La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte;* b) *La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado, cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado;* c) *La creación de cursos de especialización, de posgrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra parte;* d) *La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas.* e) *La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos.*

El énfasis puesto en el compromiso de garantizar la presencia del portugués en Argentina da cuenta de su necesidad y del retraso en relación con el país vecino respecto del cumplimiento de los acuerdos firmados. Si bien la prensa gráfica señalaba en esa época el auge del portugués en Argentina, siempre se mencionaban los cursos de instituciones privadas, como la Fundación Centro de Estudios Brasileños, y la cantidad creciente de ingresantes a distintos profesados, nunca la elección del portugués por parte de las jurisdicciones y/o de las instituciones educativas como la otra "lengua extranjera seleccionada", sino todo lo contrario: la incapacidad del sistema educativo nacional de hacerse cargo de la "demanda", particularmente por falta de docentes.

En 1998 se aprobaron el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A-15 (Res. del CFCyE N° 72), marco legal para la implementación de la Ley Federal de Educación en el área de Lenguas Extranjeras y los CBC, Capítulo Lenguas Extranjeras, para la EGB 1 y 2 con especificaciones para el Nivel Inicial (Res. CFCyE N° 73). El Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras A-15 plantea, como objetivos, los siguientes:

2. Objetivos (...)

d. Favorecer, entonces, la pluralidad lingüística y cultural, respetando el rol social de cada lengua a través de la promoción de procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición efectivos. (...)

g. Favorecer la interculturalidad facilitando la comunicación e intercomprensión con los hablantes de las distintas comunidades de origen extranjero que habitan el país.

h. establecer los criterios generales para la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras a lo largo de todo el sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal), en una primera etapa de transición a partir del Séptimo Año de la EGB y progresivamente a partir del Segundo Ciclo de la EGB, (...)

3. Multilingüismo (...) factores: (...)

- una introducción racional y secuenciada de tantas Lenguas Extranjeras como sea posible sin interferir con el desarrollo del español ni con el respeto y la recuperación de las lenguas aborígenes allí donde sea pertinente.

El último punto tal vez sea crucial para entender la articulación entre la política lingüística impulsada desde el MERCOSUR y esta política nacional: la introducción de "tantas Lenguas Extranjeras como sea posible" será "racional y secuenciada", de modo de no "interferir" con el español ni con las lenguas aborígenes. Si colocamos en este contexto al portugués, su escasa inclusión en la currícula se ve justificada desde la voz oficial. Pero, en realidad, lo que se advierte es la falta de voluntad política respecto del cambio que los acuerdos del MERCOSUR deberían haber significado: mayor o igual presencia del portugués en relación con el inglés, la lengua extranjera más enseñada en la escuela.

Del mismo modo que en los CBC, la inscripción de las lenguas extranjeras en la currícula escolar se basa en su aspecto formativo, pues su aprendizaje "abre el espíritu

hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad (...) propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita un mayor desarrollo de las capacidades mentales superiores y una mejor aplicación del propio código lingüístico.”

No obstante, para esta “apertura” aparece como indispensable solo el inglés, en tanto “lengua de comunicación internacional”, que “adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquellos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas”. Es decir que las “otras culturas” se hacen accesibles a través del inglés, que no vehicula ninguna cultura en particular. En realidad, la cultura que propicia el inglés es la “internacional”, es decir, la cultura global hegemónica. Mirar a través de la “ventana” del inglés global a las demás culturas implica una suerte de mirada desde el centro del sistema del mundo capitalista, lo que necesariamente lleva a, por lo menos, una simplificación y a adherir a la visión dominante sobre el mundo. La polifonía que significa la inclusión de distintas lenguas extranjeras en la currícula se vuelve, una vez más, monológica; y la “oferta plurilingüe y multicultural”, monolingüe; es decir, solo una posibilidad para aquellas jurisdicciones e instituciones educativas que estén en condiciones de optar por ella:

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

La propuesta general, entonces, es la inclusión progresiva, en los diseños curriculares, de las siguientes “opciones”:

- a. para la EGB, un mínimo de dos niveles de enseñanza de *Lenguas Extranjeras*, uno de los cuales debe ser de inglés;
- b. para la Educación Polimodal, otro nivel de enseñanza de una de las lenguas extranjeras adoptadas en la EGB o un nivel de otra lengua extranjera.

Las opciones son las siguientes:

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

Puede afirmarse, entonces, como dicen Bein y Varela (1998), que el estudio de las lenguas extranjeras tiene, en estos documentos, no ya un valor formativo para el ciudadano argentino,<sup>6</sup> como tenía a principios de siglo cuando fueron incluidas en el sistema educativo, sino que fundamentalmente tiene un valor comunicativo para el "individuo dentro de la sociedad global".

A pesar de estas definiciones contrarias a la política lingüística del Mercosur, en 1999 se firmó un nuevo Convenio de Integración Cultural con el Gobierno de la República Federativa del Brasil (ley Nº 25.129) que comprometía al país a apoyar la difusión del idioma portugués y de las expresiones artísticas y culturales del país vecino, así como se resolvió aprobar (Res. ministerial Nº 226), en el año 2000, un Programa de Portugués a Distancia diseñado para "formar personal idóneo para la enseñanza del idioma portugués", dado que esta lengua "es uno de los compromisos asumidos por la Nación en el marco del MERCOSUR" y que el programa "cuenta en la actualidad con CIENTO SETENTA (170) egresados, a los que debe entregar su Certificado de Idoneidad para la Enseñanza de la Lengua Portuguesa". La resolución, que lleva anexo el Plan de Estudios de Portugués a Distancia, relata que continuaban cursando aproximadamente 2.000 personas en todo el territorio nacional. Se dispuso que, a través del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", se extendieran los certificados de finalización a los egresados, y se reconoció como "tecnicatura superior con formación docente el

---

<sup>6</sup> En este trabajo, los autores caracterizan el valor formativo de las lenguas extranjeras, tal como había sido concebido en el primer programa del Lenguas Vivas para la formación de docentes en 1904, del siguiente modo: "Allí se leía que "el aprendizaje de las lenguas modernas (...) debe inspirar a los alumnos el deseo de poseer la herencia literaria de una gran nación". El aprendizaje de lenguas extranjeras constituía fundamentalmente un medio de educación hacia una moral cívica, en tanto se correspondía con "sentimientos de respeto hacia la nación extranjera" y el "deseo de ser justos con el pueblo que se va conociendo por el estudio" (1998: 8).

“Certificado de idoneidad” para quienes hubieren cumplimentado los requisitos establecidos en el plan de estudios, de unas 1.648 horas-reloj totales.

La atención brindada por esta resolución ministerial a la política impulsada regionalmente, en contraposición a la ausencia casi total de menciones en la normativa y en los documentos aprobados por el CFCyE señala, al menos, la divergencia entre la política regional y la nacional. No podemos suponer una autonomía tal del Ministerio de Educación y Cultura ni del CFCyE respecto de las máximas autoridades nacionales como para llevar adelante una política y planificación lingüísticas de distinto signo que las impulsadas en el marco de la política exterior. Por lo tanto, debemos entender que esta política lingüística es bifronte: en el marco del Mercosur se suscribe la integración del bloque a través de la enseñanza de las lenguas oficiales y en el marco de la globalización se definen las necesidades nacionales divergentemente, puesto que lo que se impulsa es la enseñanza del inglés y no del portugués.

Las pocas experiencias de enseñanza del portugués en el sistema educativo de gestión pública, emprendidas durante la década analizada, justificadas en su exigüidad sobre todo por la “falta” de docentes formados, parecen funcionar como fachada para cumplir al mismo tiempo con dos designios contrapuestos. O mejor, permiten llevar a cabo la verdadera política lingüística nacional en el área de lenguas extranjeras: dar privilegio al inglés, en consonancia con el proyecto “integrador” del ALCA.

Como dicen Arnoux y Bein (1999), el tratamiento escolar de las lenguas extranjeras es fundamental pues habla no solo de la identidad nacional sino también del lugar que la Argentina debe ocupar en el mundo, en el contexto de globalización y avance tecnológico. Como hemos intentado señalar, “su consideración refleja las tensiones entre la constitución de la integración latinoamericana y la inserción del país en el mundo globalizado, como lo muestran la importancia que se otorga discursivamente pero no en la práctica al portugués, (...) y la acordada inclusión de al menos tres años de inglés en la currícula escolar obligatoria” (op. cit.: 15).

En los documentos oficiales argentinos el inglés es privilegiado por su “alcance”, por ser lengua de comunicación internacional que permite llegar a todas las culturas. El portugués, por el contrario, es confinado a las zonas de frontera y siempre y cuando la jurisdicción o la institución consideren apropiada o necesaria su enseñanza; incluso su proximidad con el español no es juzgada como ventajosa para la enseñanza, como tradicionalmente se hacía.

### **Reflexiones finales**

A modo de cierre, pasamos a hacer algunas reflexiones finales:

- La “política lingüística del Mercosur” se fue haciendo sobre la marcha: en los primeros años la educación, la cultura y las lenguas se subordinaban al proyecto de regionalismo abierto que se impulsaba entonces; pero, al finalizar la década, se fue virando hacia un proyecto de regionalismo estratégico en el que los pueblos debían ser protagonistas para sustentarlo. En los documentos se comenzó a decir que la educación, la cultura y las lenguas debían jugar un papel mucho más importante en el proceso de integración que el de ser solo agentes homogeneizadores y generadores de recursos humanos para un desarrollo económico atado y subordinado al desarrollo global y a la suerte de las potencias centrales.
- En la etapa estudiada, la inclusión del portugués en el currículo oficial argentino es resistida porque se rechaza una integración latinoamericana estratégica frente al “entrar al primer mundo” que propiciaba el regionalismo abierto neoliberal, lo que favorece al inglés frente a todas las demás lenguas extranjeras.
- En la década del 90, tanto en los documentos del SEM como en los del CFCyE argentino, se prioriza el valor instrumental de las lenguas extranjeras antes que su

valor formativo, lo que convierte la enseñanza de lenguas en mero pasaje para la inserción económica o para los negocios.

- Es preciso que la política lingüística se defina en función de un proyecto nacional: u olvidamos toda pretensión de independencia y declaramos directamente que la otra lengua oficial en Argentina es el inglés, o profundizamos una política lingüística que también sea cultural y que se involucre decididamente con la integración latinoamericana, entendiendo la estrecha y compleja relación entre lenguas, cultura e identidad.

Queda por analizar la segunda década de funcionamiento del Mercosur y su relación con la UNASUR, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006; así como las implicancias políticas de la enseñanza de portugués en la constitución de la integración sudamericana, en momentos en que la concreción de la ley N° 26.468/08 sobre oferta obligatoria de portugués, a concretarse en 2016, choca con persistentes resistencias, ya que en la reciente propuesta del Ministerio de Educación por ahora solo se ha podido consensuar, para todo el país, la introducción de un taller optativo de portugués de un año y que actualmente se ofrece exclusivamente como segunda lengua extranjera optativa en la currícula oficial de la escuela secundaria.

## Bibliografía citada

- ARNOUX, Elvira NARVAJA de (2007). "Reflexiones glotopolíticas en torno a la integración sudamericana", URL <http://www.scribd.com/ARNOUX-Reflexiones-Glotopoliticas-en-Torno-a-La-Integracion-Sudamericana/d/7030207>. En prensa, en Arnoux, E. y R. Bein: *La regulación de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ARNOUX, Elvira NARVAJA de y Roberto BEIN. "Introducción", en Arnoux, E. y R. Bein (comps.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Vol. I de la *Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina*, Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- BEIN, Roberto. "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica", en Arnoux, E. y R. Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Vol. I de la *Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina*, op. cit, pp. 191-216.
- BEIN, Roberto y Lía VARELA (1998). *Bases para la elaboración de una política lingüística de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires (inédito).
- "El discurso acerca de las lenguas extranjeras. Dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994". En *Lenguas Vivas* Nº 5, Año 4. Número Aniversario. Cien años del Lenguas Vivas (1904-2004), 2004-2005, pp. 35-40.
- BERNAL MEZA, Raúl. *Sistema mundial y Mercosur. Globalización, regionalismo y políticas exteriores comparadas*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro/ Nuevohacer, Grupo Editor Latinoamericano, 2000.
- BOURDIEU, Pierre y Luc BOLTANSKI. "Le fétichisme de la langue", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 4, Vol. 1, 1975, pp. 2-32.
- BOURDIEU, Pierre y Monique De SAINT MARTIN. "Les catégories de l'entendement professoral", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 3, Vol. 1, 1975, pp. 68-93.
- FERRER, Aldo. "EL Mercosur en el mundo global", en Clementi, Hebe (comp.). *La dimensión cultural del Mercosur*. Buenos Aires, CEA-Oficina de Publicaciones del CBC, UBA, 1996.
- (1997). *Hechos y ficciones de la globalización. Argentina y el Mercosur en el sistema internacional*. México, FCE, 2006.
- FRANZONI, Patricia. "La enseñanza del portugués. Situación actual". En *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*. Buenos Aires, Instituto



de Lingüística, UBA, 1999.

MONIZ BANDEIRA, Luiz. *Argentina, Brasil y Estados Unidos. De la Triple Alianza al MERCOSUR*, Buenos Aires, Norma, 2004.

PASERO, Carlos (2004). *Una extraña mutación. Lengua portuguesa, educación y literatura en la Argentina 1932-1942*, Buenos Aires, Tesis de Maestría Instituto de Altos Estudios Sociales, UNGSM, inédita.

RAPOPORT, Mario y Eduardo MADRID. "De la rivalidad a la integración. Una historia de vecinos", en *Sociedad 22*, 2003, pp.13-28.

---

Cómo citar este artículo:

CONTURSI, María Eugenia. "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina", *SIGNOS ELE*, 6, febrero 2012, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667>, ISSN 1851-4863, págs. 1-25.

**Subir**

---

María Eugenia Contursi

Es doctora, profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Teoría y Práctica de la Comunicación II (UBA, Facultad de Ciencias Sociales). Profesora adjunta a cargo del Seminario de Análisis del Discurso y Comunicación (UBA, Facultad de Ciencias Sociales). Profesora de la Maestría en Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay. Profesora titular de Sociología del Lenguaje (*Especialización en Enseñanza del Español para Extranjeros de USAL*).

**Subir**